



Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

Miguel Augusto Meneses da Silva Santos

Gestão de Sala de Aula
Crenças e Práticas em Professores do 1º Ciclo
do Ensino Básico

Tese de Doutoramento em
Psicologia da Educação

Trabalho efectuado sob orientação do
Professor Doutor João Arménio L. Lopes

Fevereiro 2007

Agradecimentos

No fim do percurso há que olhar para trás e agradecer a todos aqueles que, à sua maneira, nos acompanharam na viagem.

Começo por agradecer ao Doutor João Lopes pela competente orientação e constante apoio e incentivo ao longo deste trabalho, pela exigência demonstrada e, porque não, pelo humor que o caracteriza e que contribuiu, sem dúvida, para que a viagem decorresse, com boa disposição, no caminho certo.

Não posso deixar de agradecer aos meus colegas da ESEP pelas condições que me deram para fazer esta viagem. Sei o esforço necessário para, numa fase crucial da história da nossa escola, terem respeitado o espaço para a realização deste trabalho. Por tal vos estarei sempre grato.

Agradeço, claro, à “malta”, pelo apoio, pelo incentivo, pela crítica, pela companhia. Vocês sabem quem são...

Finalmente, à minha família, principalmente à Clara, Pedro e João, a quem, além de agradecer o apoio e a compreensão, tenho que pedir desculpa pelo tempo e espaço que esta viagem possa ter roubado.

A vós dedico este trabalho.

Apoio Financeiro

Resumo

A Gestão de Sala de Aula refere-se às acções desenvolvidas pelos professores para criar as condições adequadas ao ensino e à aprendizagem. O Paradigma do Pensamento do Professor afirma que a compreensão das suas acções e práticas implica uma análise dos processos de pensamento a elas associados: as crenças, o planeamento e o pensamento interactivo. As crenças assumem um papel de relevo, pois todos organizamos um conjunto de crenças que utilizamos como guia para a análise da informação e para a tomada de decisões, processos fundamentais da acção do professor.

As crenças dos professores têm sido exploradas na literatura especializada a partir de dois grandes grupos ou perspectivas: *Perspectivas Centradas no Professor* e *Perspectivas Centradas no Aluno*. Discutimos a possibilidade de considerar um terceiro grupo, que alguns autores associam às perspectivas sócio-construtivistas, mas que nos parece ser uma vertente das Perspectivas Centradas no Aluno.

O objectivo deste trabalho foi explorar as práticas e gestão de sala de aula, tentando identificar as crenças que estão na sua base. Realizámos um estudo com questionário a uma amostra de 277 professores do 1º ciclo do distrito do Porto em que se pretendia recolher informações acerca de três dimensões: as crenças dos professores sobre o ensino e a gestão de sala de aula; a valorização pessoal de um conjunto de objectivos educativos e a sua valorização pessoal de um conjunto de práticas de gestão de sala de aula, procurando identificar padrões de pensamento e acção. Posteriormente, através de observações e entrevistas a uma amostra de 9 professores, procurámos aprofundar o conhecimento acerca das relações entre pensamento e acção em cada indivíduo.

Na primeira fase do estudo foram encontrados três grupos de crenças: Centrados no Professor, Centrados no Aluno e Ambivalentes. Enquanto os dois primeiros grupos manifestavam uma inclinação constante ao longo das dimensões analisadas, o grupo ambivalente caracterizava-se por um padrão misto de perspectivas centradas no professor e no aluno. Os grupos foram comparados relativamente à valorização dos diversos objectivos de ensino

propostos, tendo sido encontradas algumas diferenças entre eles, mais marcantes entre os grupos centrados no professor e centrados no aluno. Foram também comparados quanto à valorização das práticas, tendo-se igualmente encontrado diferenças significativas entre os três grupos. A análise dos dados das entrevistas e das observações permitiram-nos encontrar exemplos representativos dos grupos analisados anteriormente, verificando-se maior coerência nas crenças e entre as crenças e as práticas, nos professores com um funcionamento próximo das perspectivas centradas no professor e centradas no aluno, do que nos professores ambivalentes.

As implicações deste estudo são discutidas a nível da formação de professores e da intervenção educativa em situações de indisciplina, salientando-se a necessidade de investigação adicional para melhor compreender as duas dimensões em análise: o pensamento e a acção dos professores na gestão da sala de aula.

Abstract

Classroom Management concerns actions teachers' develop to create and maintain necessary conditions to instruction and learning. Teacher Thought Paradigm states that full comprehension of the actions requires an analysis of the thought processes associated: beliefs, planning and interactive thought. Beliefs play a relevant role, because we organize a set of beliefs that we use as a guide to analyze information and make decisions, fundamental processes of teachers' action. Teachers' beliefs have been explored, in literature, in two major groups: *Teacher Centered Perspectives*, and *Student Centered Perspectives*. We discuss the possibility of considering a 3rd group that some authors associate with the socio-constructivist perspective, proposing that it should be considered part of the Student Centered Perspective.

The goal of this work was to explore classroom management practices and the beliefs that support them. We produced a questionnaire study in a sample of 277 primary school teachers of Porto district intended to gather information about three dimensions: teachers' beliefs about teaching and classroom management; personal valorisation of a set of teaching goals, and, finally, their valorisation of a set of classroom management practices, trying to obtain patterns of thought and action. Then, through interviews and observations, we tried to get a clearer image of the relations between beliefs and practices in each individual.

In the first part of the study we found three groups: Teacher Centered, Student Centered and Ambivalent. While the first two showed consistency among the dimensions analysed – interaction and communication management, instruction management and discipline management – the ambivalent group was characterized by mixed pattern of teacher and student centered perspectives. The groups were compared on their valorisation of teaching goals and some differences were found, mainly between the teacher centered and the student centered groups. They were also compared on their valorisation of practices, and significant differences were found. Interview and observation analysis gave us the opportunity to examine examples of the groups described, where we

verified more coherencies in beliefs and between beliefs and practices in the teacher and student centered perspectives than in ambivalent teachers.

Implications of this study were discussed, concerning teacher training and educational intervention in indiscipline situations, concluding on the necessity of more research on the subject to further clarify the two dimensions, thought and action, concerning classroom management.

Índice

AGRADECIMENTOS	III
APOIO FINANCEIRO	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
ÍNDICE	XI
ÍNDICE DE QUADROS	XIII
INTRODUÇÃO	1
I. PENSAMENTO E ACÇÃO NA GESTÃO DA SALA DE AULA.....	7
DEFINIÇÃO DE ENSINO	8
O PENSAMENTO DO PROFESSOR	12
<i>Crenças e Conhecimentos.....</i>	<i>15</i>
<i>A Planificação do Trabalho do Professor</i>	<i>22</i>
<i>Decisões Interactivas</i>	<i>25</i>
AS TAREFAS DO PROFESSOR E A GESTÃO DE SALA DE AULA	30
<i>A Disciplina no Contexto da Gestão de Sala de Aula.....</i>	<i>35</i>
SÍNTESE	39
II. CRENÇAS E PRÁTICAS DE GESTÃO DE SALA DE AULA.....	43
DEFINIÇÃO DE CATEGORIAS	44
PERSPECTIVAS CENTRADAS NO PROFESSOR	48
<i>Crenças</i>	<i>49</i>
<i>Teorias</i>	<i>52</i>
<i>Práticas.....</i>	<i>58</i>
Modelo da Análise Comportamental.....	62
Modelo de Disciplina Assertiva	66
Modelo da Disciplina Positiva.....	70
<i>Síntese</i>	<i>73</i>
PERSPECTIVAS CENTRADAS NO ALUNO.....	74
<i>Crenças</i>	<i>75</i>
<i>Teorias</i>	<i>84</i>
<i>Práticas.....</i>	<i>99</i>
Modelo Rogeriano de Gordon – O Teacher Effectiveness Training.....	103
Modelo de Clarificação de Valores - Raths, Harmin e Simon (1978)	108
<i>Síntese</i>	<i>113</i>
CONTINUIDADE VS. DESCONTINUIDADE.....	114
<i>Gestão de Sala de Aula.....</i>	<i>122</i>
Modelo de Dreikurs – “Discipline without Tears”	123
Modelo da Terapia da Realidade de Glasser – The Quality School	129
Gathercole – “Disciplina Sensata” (Judicious Discipline).....	132
<i>Síntese</i>	<i>142</i>
III. ESTUDO EMPÍRICO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS E AS PRÁTICAS DE GESTÃO DE SALA DE AULA EM PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	145
ÂMBITO, OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	145
MÉTODO.....	145
<i>Sujeitos.....</i>	<i>145</i>
<i>Métodos de Recolha e Análise dos Dados</i>	<i>149</i>
<i>Recolha dos Dados</i>	<i>149</i>
Inquéritos	149
Entrevistas e Observações	161
ANÁLISE DOS DADOS	173

<i>Análise dos Dados dos Inquéritos.....</i>	<i>173</i>
<i>Análise dos Dados das Entrevistas e Observações.....</i>	<i>191</i>
<i>Análise de Dados por Professor</i>	<i>203</i>
DISCUSSÃO	223
BIBLIOGRAFIA	245
ANEXOS	271
ANEXO 1 – ESCALAS UTILIZADAS.....	273
ANEXO 2 – GUIÃO DA ENTREVISTA	283
ANEXO 3 – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO.....	287

Índice de Quadros

Figura 1 – Um modelo do pensamento e acção do professor (adaptado de Clark & Peterson, 1986).	15
Figura 2 – Modelo de tomada de decisões do professor durante o ensino interactivo (Shavelson e Stern, 1981).....	27
Figura 3 – Estrutura da tomada de decisão do professor (Anderson, 2003).....	29
Figura 4 – Tarefas do ensino na sala de aula (Lopes, 2002)	31
Figura 5 – Modelo Conceptual de Gestão de Sala de Aula (adaptado de Johnson & Brooks, 1979)	32
Figura 6 – Organização de alguns modelos de gestão de sala de aula de acordo com a dicotomia Controlo/Influência (adaptado de Tauber, 1999).....	62
Figura 7 – Disposição da sala de aula (adaptado de Wolfgang, 2001)	73
Figura 8 – Possíveis situações-problema na sala de aula (adaptado de Gordon, 2003).	105
Figura 9 – Estratégias adequadas para cada situação problema.....	106
Figura 10 – Quatro motivações comportamentais de Dreikurs (adaptado de Bitter, Pelonis & Sonstegard, 2004).....	124
Figura 11 – Comparação dos três clusters relativamente aos resultados médios em cada sub-escala	178
Quadro 1 – Categorizações alternativas do Conhecimento do Professor (Graça, 1997).....	19
Quadro 2 – Teorias da Gestão da Sala de Aula (adaptado de Levin & Nolan, 2000)	34
Quadro 3 – Quadro síntese das implicações em termos de crenças educacionais das três principais “cosmovisões” (adaptado de Cabanas, 2002).....	46
Quadro 4 – Características das três visões epistemológicas do mundo (Olafson & Schraw, 2006)	46
Quadro 5 - Perspectivas teóricas e autores dentro da Hetero-estruturação (adaptado de Not, 1981)	53
Quadro 6 – Modelos Disciplinares Actuais (adaptado de Wolfgang, 1996, 2001)	61
Quadro 7 – Exemplo de um plano no modelo de Canter & Canter (adaptado de Canter & Canter, 2001).....	69
Quadro 8 – Disciplina Positiva (adaptado de Wolfgang, 2001).	72
Quadro 9 – Modelos Pedagógicos de Auto-Estruturação (adaptado de Not, 1981)	87
Quadro 10 – Classificação das diversas correntes dentro da Pedagogia da Espontaneidade (adaptado de Cabanas, 2002).....	87
Quadro 11 – Respostas alternativas do professor (Tauber, 1999).....	125
Quadro 12 – Diferenças entre consequências lógicas e punições (adaptado de Tauber, 1999).	127
Quadro 13 – Diferenças entre Elogio e Encorajamento (adaptado de Tauber, 1999).	128
Quadro 14 – Passos para resolução de problemas dentro da Terapia da Realidade.....	131
Quadro 15 – Exemplos de procedimentos sensatos em alternativa às perspectivas tradicionais (adaptado de Wolfgang, 2001).....	134
Quadro 16 – Exemplo de regras sensatas (adaptado de Wolfgang, 2001).....	136
Quadro 17 – Comparação da disciplina nas salas centradas no professor e centradas na pessoa (adaptado de Rogers & Freiberg, 1994, cit. In Freiberg, 1999).....	137
Quadro 18 – Três dimensões da Disciplina e Aprendizagem (Rogers & Freiberg, 1994, cit. In Freiberg, 1999)	139
Quadro 19 – Ensino e aprendizagem como Trasmissão de Informação e numa perspectiva de Construção Social do Conhecimento (Good & Brophy, 1997).....	139
Quadro 20 – Papéis dos alunos que podem orientar a gestão de salas de aula sócio-construtivistas (Brophy & Alleman, 1998, cit. in Brophy, 2001).	140
Quadro 21 – Distribuição da amostra por sexo e respectivas médias e desvios-padrões da idade e tempo de serviço para cada sexo	146
Quadro 22 - Distribuição da amostra por habilitações académicas e respectivas médias e desvios-padrões da idade e tempo de serviço.....	146
Quadro 23 – Quadro síntese dos percursos formativos relativos às Especializações	147
Quadro 24 – Quadro síntese dos percursos formativos relativos às licenciaturas.....	147

Quadro 25 – Ano de escolaridade a leccionar	148
Quadro 26 – Caracterização dos professores entrevistados e observados	148
Quadro 27 – Sub-escalas da ICMS	150
Quadro 28 – Percentagens de acordo entre observadores para os itens da escala de crenças	152
Quadro 29 – Medidas de tendência central e de assimetria da escala de crenças	153
Quadro 30 – Distribuição de frequências de resposta	153
Quadro 31 – Matriz de correlações entre as sub-escalas e a escala completa	154
Quadro 32 – Categorias de Objectivos de Ensino	155
Quadro 33 – Quadro síntese das pontuações médias dos itens	156
Quadro 34 – Posição Média e Média das Selecções	157
Quadro 35 – Itens agrupados por sub-escalas	158
Quadro 36 – Acordo entre especialistas relativamente à distribuição dos itens pelas diversas sub-escalas.	159
Quadro 37 – Análise dos itens da escala de práticas	160
Quadro 38 – Sistema de Classificação da categoria Crenças sobre o Ensino (CE)	164
Quadro 39 – Sistema de classificação da categoria Crenças sobre o Papel do Professor na sala de aula	165
Quadro 40 – Sistema de classificação da categoria Crenças sobre o Papel dos Alunos na Sala de Aula (CPA).....	166
Quadro 41 – Sistema de classificação das categorias Práticas	167
Quadro 42 – Sistema de classificação da categoria Fundamentação da Organização do Espaço	171
Quadro 43 – Acordo entre observadores para as categorias do sistema de classificação	172
Quadro 44 – Correlação entre as variáveis idade e tempo de serviço e os resultados na escala de crenças e nas suas sub-escalas	174
Quadro 45 – Correlações entre as respostas ao questionário de práticas e as variáveis idade e tempo de serviço	175
Quadro 46 – Valores de Chi-quadrado para a comparação dos diferentes perfis de formação e as respostas ao questionário de práticas.....	176
Quadro 47 – Distribuição dos três perfis encontrados	179
Quadro 48 – Comparação das médias de idade e tempo de serviço nos três grupos.....	179
Quadro 49 – Comparação entre as habilitações académicas dos diferentes perfis.....	179
Quadro 50 – Número de vezes que os objectivos foram seleccionados por cada perfil e média das valorizações atribuídas.....	181
Quadro 51 – Pontuações médias atribuídas por cada perfil aos diversos objectivos	182
Quadro 52 – Itens do questionário de práticas em que os perfis diferem significativamente ..	183
Quadro 53 – Distribuição das respostas ao item 1 – A sala tem áreas de aprendizagem bem definidas	184
Quadro 54 – Distribuição das respostas ao item 2 – Existe um horário estável e previsível de actividades ao longo do dia.....	185
Quadro 55 – Distribuição das respostas ao Item 16 – As crianças têm a possibilidade de fazer escolhas	185
Quadro 56 – Distribuição das respostas ao Item 17 – Utilizo alguns alunos como exemplo do comportamento adequado	185
Quadro 57 – Distribuição das respostas ao Item 18 – Entendo que no recreio não deve haver qualquer orientação dos alunos	186
Quadro 58 – Distribuição das respostas ao Item 19 – O meu maior cuidado é o desenvolvimento de acções para manutenção da ordem e da disciplina, controlando o comportamento dos alunos	186
Quadro 59 – Distribuição das respostas ao Item 21 – Não imponho limites aos meus alunos, para que eles possam atingir o seu verdadeiro potencial.....	187
Quadro 60 – Distribuição das respostas ao Item 22 – Normalmente, deixo que os alunos sofram as consequências dos seus comportamentos a não ser que envolvam riscos físicos.....	187
Quadro 61 – Distribuição das respostas ao Item 28 – A punição e a ameaça de punição são ferramentas necessárias e que utilizo quando necessário	187
Quadro 62 – Distribuição das respostas ao Item 31 – Procuro identificar os sinais de eventuais problemas, pois assim posso intervir preventivamente	188

Quadro 63 – Distribuição das respostas ao Item 34 – Tenho o cuidado de adequar as tarefas a cada aluno pois sei que muitas vezes os comportamentos problema resultam de tarefas inadequadas	188
Quadro 64 – Distribuição das respostas ao Item 35 – Tenho muito cuidado com a forma como comunico com os meus alunos	188
Quadro 65 – Distribuição das respostas ao Item 36 – Procuro lidar com os comportamentos problema através da realização de assembleias de turma, em que os próprios alunos analisam os problemas e definem estratégias de resolução.....	189
Quadro 66 – Distribuição das respostas ao Item 38 – É minha prioridade ajudar o grupo a desenvolver a comunicação, a liderança e competências de resolução de problemas de forma a passar-lhes a responsabilidade de se auto-regularem	189
Quadro 67 – Distribuição das respostas ao Item 39 – Muitas vezes ridicularizo alunos com comportamentos inadequados para a sua idade e nível escolar.....	190
Quadro 68 – Distribuição das respostas ao Item 42 – Faço com que os alunos percebam que a participação no grupo e nas suas actividades é algo de agradável e recompensador	190
Quadro 69 – Distribuição das respostas ao Item 43 – É através do desenvolvimento de aulas motivadoras e interessantes que diminuo os problemas de disciplina	190
Quadro 70 – Matriz de classificação dos sujeitos resultante da Análise Discriminante	191
Quadro 71 – Objectivos mais valorizados em cada perfil	227
Quadro 72 – Itens com maior concordância em cada perfil	229

Introdução

Quando o meu filho tinha 3 anos decidimos que era uma altura de aprender a nadar. Dirigimo-nos a uma escola de natação e inscrevêmo-lo. Na primeira aula ele, que estava habituado a piscinas infantis, assustou-se um pouco com a profundidade da piscina. A professora, sem forçar, deixou-o à beira da piscina, a brincar com uns bonecos. Ao longo da aula foi-se aproximando dele, tentando que se deixasse levar ao colo até uma zona mais profunda e sentir a água. No fim da aula estava já convencido e nas aulas seguintes sentiu-se, literalmente, como um peixe na água. A partir daí, ele, como todas as crianças da turma, passou as aulas a brincar na água, saltando, mergulhando, aprendendo a bater os pés, a prender a respiração, entre outras coisas. Conseguiram atingir, facilmente, os objectivos traçados – a habituação ao meio aquático.

Passados cerca de dois meses, a professora, por razões profissionais, deixou a cidade. Foi-nos dito que quem a iria substituir era um rapaz ainda jovem, nadador do clube, com bastantes provas ganhas. Na primeira aula a diferença foi notória. As crianças não esperaram por licença para saltar para água, algumas fazendo-o sem bóia. Passaram grande parte da aula a atirar água umas às outras, enquanto o professor tentava fazer exercícios individuais. O comportamento de algumas foi tão perturbador que outras acabaram a chorar, pedindo para sair da piscina. Nessa altura o novo professor teve que ralhar com as crianças mais agitadas, tendo provocado também o choro nestas. O responsável do clube acabou por ir dar uma ajuda. Começou por organizar as crianças, dizendo-lhes o que tinham que fazer. Marcou o espaço e atribuiu a cada uma o seu lugar. Começou a fazer os exercícios pretendidos, com uma criança de cada vez, mas olhando sempre para o resto do grupo, chamando a atenção quando via alguma a dispersar-se. Ouviram-se encorajamentos frequentes, ao que as crianças responderam com maior empenho na realização dos exercícios, começando a reforçar-se umas às outras. Pouco depois deixou o novo professor a tomar conta da turma, reproduzindo algumas destas práticas, e a aula acabou por correr muito bem.

Esta situação ocorreu no início do trabalho que agora se apresenta e constituiu um bom exemplo dos conceitos pretendíamos trabalhar: as crenças e práticas dos professores na gestão de sala de aula. Neste exemplo, é claro que a sala de aula tem inúmeras particularidades, mas não deixa de ser um espaço em que um professor e um grupo de alunos se relacionam com um objectivo comum: que os alunos aprendam a nadar.

Esta situação constitui um bom exemplo por outra razão: num período muito curto de tempo, os alunos estiveram sob a alçada de três professores diferentes, cada um com uma forma diferente ensinar. A primeira professora apresentava um conjunto de práticas que se baseavam em dar a primazia às crianças. Elas é que marcavam os seus ritmos de aprendizagem, fazendo, em grande parte, o que lhes apetecesse. Dançavam, cantavam, no fundo divertiam-se na água, aprendendo de uma forma muito natural a viver num meio ao qual não estavam habituadas.

O segundo professor, competente naquilo que se pretendia que os alunos aprendessem – nadar – revelou muitas dificuldades em lidar com os alunos. Sabendo que nesta faixa etária os alunos estavam a começar a habituar-se ao meio aquático, queria deixá-los à vontade. No entanto, queria também ensinar competências específicas, como os batimentos com prancha. Para isso tinha que fazer pequenos percursos com uma criança de cada vez. Não tendo estabelecido um padrão de comportamentos com as crianças, estas começaram a divertir-se à sua maneira, com o resultado já descrito.

Surgiu, então, o terceiro professor. Estabeleceu um conjunto de regras e procedimentos claros, organizou as crianças e realizou os exercícios que pretendia, monitorizando sempre o grupo. Incentivou as crianças, corrigiu-as e valorizou as suas tentativas.

Os procedimentos utilizados por cada um dos professores são significativamente diferentes entre si e serão analisados mais profundamente ao longo deste trabalho. Surge, no entanto, uma questão: o que terá levado cada um destes professores a optar por uma determinada estratégia?

Neste trabalho assumimos que os professores, como todos os profissionais, reflectem sobre as suas acções e, nesse processo, utilizam as suas crenças acerca do mundo, do homem e do ensino, entre outros aspectos. São as crenças que permitem, a um professor, optar entre uma estratégia mais

rigorosa e controladora, ou uma outra, marcada pela atribuição de espaço e liberdade à criança. No fundo, são as crenças que ajudam o professor nas tarefas de planeamento da sua actividade educativa, permitindo-lhe estabelecer prioridades, avaliar alternativas e decidir um curso de acção. São as crenças, ainda, que permitem, no decurso da sua acção, avaliar o desenrolar dos acontecimentos e decidir, no momento, sobre a necessidade de utilizar outro tipo de estratégias.

Estas assunções encontram a sua fundamentação no Paradigma do Pensamento do Professor, corrente da investigação educativa que ganhou relevo a partir da década de 70 do século XX. Um dos modelos mais relevantes foi o de Clark e Peterson (1986), que afirma uma relação estreita entre os pensamentos e as acções do professor e dos alunos, salientando três variáveis do pensamento do professor: as crenças, o planeamento e o pensamento interactivo. Partindo destas assunções consideramos que as crenças dos professores se constituem como elementos determinantes para análise das suas práticas.

De entre estas práticas existe um núcleo que, quanto a nós, assume particular importância: a Gestão de Sala de Aula. Este conceito tem merecido pouca atenção no nosso país. No entanto, apesar de muitos professores não estarem com ele familiarizados, todos desenvolvem inevitavelmente acções de gestão de sala de aula as quais constituem um dos elementos centrais da própria acção de ensinar. Este conceito, que a nível internacional tem uma já longa história de investigação, está intimamente ligado à disciplina e, por essa razão, vai ganhando relevo à medida que a indisciplina se vai erigindo como preocupação central dos professores. No entanto, a gestão de sala de aula não se limita aos procedimentos disciplinares. Na verdade, ela está a montante da indisciplina, já que se refere a um conjunto de procedimentos relativos ao funcionamento e organização das salas de aula que, se correctamente conduzidos, inibem o aparecimento da indisciplina, evitando que se tenha de lidar com ela. Daqui se pode inferir que o seu impacto será maior na instrução e na interacção social na sala de aula do que propriamente nas questões disciplinares.

A escassez de investigação, em Portugal, sobre a gestão de sala de aula e sobre as crenças a ela associadas, por um lado, e o reconhecimento da

importância deste conjunto de práticas para o sucesso educativo, por outro, constituíram-se como as razões de fundo para a realização deste trabalho. Sabemos que o conceito de gestão de sala de aula é relativamente novo para muitos professores, não tendo sido objecto específico de estudo nos seus cursos de formação inicial ou contínua. No entanto, acreditamos que a maior parte dos professores desenvolve estratégias de sala de aula adequadas e bem-sucedidas. Interessa-nos, tornar visíveis estas práticas, analisando os seus fundamentos, como forma de promover a divulgação de boas práticas, passíveis de ajudar a minorar as situações de indisciplina de que um número crescente de professores se vem queixando.

Para atingir estes objectivos desenvolvemos este trabalho através de três capítulos: (1) Pensamento e Acção do Professor; (2) Crenças e Práticas de Gestão de Sala de Aula, e (3) Estudo Empírico sobre a Relação entre as Crenças e as Práticas de Gestão de Sala de Aula em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No primeiro capítulo apresentamos o quadro geral de pensamento no qual nos inscrevemos e onde pensamos ter enquadrado o nosso trabalho. Aí apresentamos as linhas gerais de uma proposta que pretende associar o pensamento e a acção do professor, chamando a atenção para o que se considera constituir os seus elementos chave: as crenças, o planeamento e as decisões interactivas. Pretendemos ainda, partindo de uma análise das diversas tarefas que os professores devem desenvolver no âmbito da sua actividade, clarificar o papel da Gestão de Sala de Aula, apresentando uma leitura das suas várias definições, e procurando distingui-lo do conceito de Indisciplina, a nosso ver, apenas um dos constituintes da Gestão de Sala de Aula.

No segundo capítulo é nosso objectivo analisar os diversos modelos de gestão da sala de aula, enquadrando-os nas crenças e teorias em que se inscrevem ou com que mais se relacionam. Nesse sentido definimos duas grandes formas de encarar o mundo, o ser humano e o ensino, com as suas traduções em termos de teorias educativas e, mais concretamente, de práticas de gestão de sala de aula. Essas duas grandes perspectivas foram por nós apelidadas de Perspectivas Centradas no Professor e Perspectivas Centradas no Aluno. Ainda nesse capítulo será considerada a hipótese de existência de

uma terceira perspectiva, que alguns autores relacionam com as perspectivas Construtivistas e Sócio-construtivistas. Procuraremos demonstrar, no entanto, que estas perspectivas, na sua forma actual, se constituem como exemplos adicionais de modelos Centrados na Criança, embora matizados pelas necessidades específicas do trabalho com uma turma escolar. Salientamos que os modelos que iremos analisar se enquadram numa tradição anglo-saxónica, mas que consideramos constituírem bons exemplos de práticas que os nossos professores utilizam frequentemente, embora de forma intuitiva.

Finalmente, no terceiro capítulo, procuramos dar o nosso contributo para a análise destes conceitos na população portuguesa através de um estudo empírico levado a cabo, em dois momentos, junto de uma amostra de professores do 1º ciclo do Distrito do Porto. Num primeiro momento foi realizado um inquérito junto de uma amostra de 277 professores, em que se analisaram três dimensões específicas: as suas crenças sobre o ensino e a gestão da sala de aula, a sua valorização de um conjunto de objectivos de ensino e as suas práticas de gestão de sala de aula. Estes constructos foram analisados através da sua distribuição na população, através de um conjunto limitado de variáveis demográficas, bem como através da sua interacção, procurando identificar padrões de resposta que interligassem crenças, objectivos de ensino e práticas de gestão de sala de aula.

No segundo momento do estudo, através de entrevistas e observações a uma amostra de 9 professores do 1º ciclo, procurámos identificar elementos mais específicos das crenças e das práticas que os professores referem e utilizam em termos de gestão de sala de aula. Os dados foram analisados em dois níveis: por um lado, procurando identificar a variabilidade existente quanto às crenças e às práticas; por outro lado, através de um estudo de caso múltiplo, procurando analisar a coerência interna das crenças e a coerência entre as crenças e as práticas relatadas pelos professores e por nós observadas.

Finalmente, procura-se retirar dos resultados dados pertinentes para o aprofundamento da investigação e para a intervenção prática, nomeadamente em termos de formação de professores.

I. Pensamento e Acção na Gestão da Sala de Aula

More than two decades after the often cited “cognitive change” in research on teaching (...) teachers’ knowledge or cognitions are still a topical issue. What teachers know and believe and what is on their mind when they are teaching has yet to be fully investigated.¹

Meijer, Beijaard & Verloop, 2001

Este trabalho baseia-se num princípio claro e muito específico – o comportamento de um indivíduo está intimamente ligado às suas cognições. Esta é a base da *mudança cognitiva* na investigação sobre o ensino, reflectida na posição de Shavelson: “*Teachers’ behaviour in classroom is guided by their thoughts²*” (1983, p. 393).

A finalidade deste trabalho é, pois, conhecer e compreender melhor um conjunto de comportamentos do professor, habitualmente agrupados sob a designação de *Gestão de Sala de Aula*, dependentes de um conjunto diverso de crenças e perspectivas teóricas – sobre, entre muitos outros aspectos, o ensino e as funções e tarefas do professor. Este é um campo de investigação complexo, ideologicamente marcado, em que as definições dos termos, mais do que reflectir algum consenso alargado no campo teórico, expõem, pelo contrário, as perspectivas teóricas dos seus autores (Cooper & Valli, 1996). Por essa razão, é necessário despender algum esforço para clarificar um conjunto de ideias que possam permitir, senão atingir uma definição única dos conceitos-chave – *Gestão de Sala de Aula* e *Pensamento do Professor* – pelo menos clarificar onde se encontram as diferenças entre as diversas perspectivas. Nesse sentido, a primeira tarefa será clarificar o próprio conceito de *Ensino*, pois essa definição possibilita-nos uma perspectiva mais clara de

¹ “Mais de duas décadas após a frequentemente designada “mudança cognitiva” na investigação sobre o ensino (...) o conhecimento e as cognições dos professores são ainda uma questão pertinente. O que os professores sabem e acreditam e o que está nas suas mentes enquanto ensinam ainda está para ser completamente investigado.”

² “O comportamento dos professores na sala de aula é orientado pelos seus pensamentos.”

quais os comportamentos que constituem a prática da profissão docente (Levin & Nolan, 2000).

Definição de Ensino

A definição de conceitos na área da educação é uma tarefa complexa e muitas vezes inglória. Carr (2003), por exemplo, afirma que:

*it is often been claimed that the concept of education is essentially contested. On this view, different socio-cultural constituencies and interest groups are inclined to endorse or canvass their own distinctive conceptions of education, and one may not expect to find any generally agreed definition of the term 'education'*³ (p. 3).

A mesma dificuldade é sugerida, na mesma obra, para a definição do conceito de Ensino, sendo-lhe apontados três sentidos diferentes: prática da educação, papel profissional ou actividade concreta:

*First, then, to ask 'where was she taught?', in the sense of 'where was she educated?', is to regard teaching as more or less identical with the practice of education (...). However, to ask 'Has she been in teaching long?' in the sense of 'Has she been employed in education?', is to conceive teaching more as a particular sort of occupation or role – a profession or vocation perhaps – which might or might not be conducive to the goals of education (...). In saying "Please don't bother me while I'm teaching?", teaching would appear to be regarded as a particular datable episode or activity in which it is possible for me to engage for a particular period of time."*⁴ (Carr, 2003, p. 19)

Neste trabalho iremos tratar, essencialmente, do Ensino como uma actividade concreta, atribuída a um profissional específico – o professor. Partamos de uma questão concreta: *"consider yourself an observer of some activity. What must there be about this activity for you to call it teaching?"*⁵ (Fenstermacher, 1986, p. 37). Ao buscar uma resposta, a imagem que surge na maior parte dos casos é a de um professor, numa sala de aula, a apresentar

³ "Tem sido frequentemente afirmado que o conceito de educação é essencialmente contestado. Nesta perspectiva, diferentes organizações sócio-culturais e grupos de interesse inclinam-se para subscrever ou eleger a sua distinta concepção de educação, e não devemos esperar encontrar qualquer definição consensual do termo 'educação'".

⁴ "Primeiro, então, perguntar 'onde foi ela ensinada', no sentido de 'onde foi ela educada', significa encarar o ensino como mais ou menos idêntico com a prática educativa (...) No entanto, perguntar 'está há muito tempo no ensino' no sentido de 'está há muito tempo a trabalhar na educação', é conceber o ensino mais como um tipo específico de ocupação ou papel – uma profissão ou vocação, talvez – que pode ou não conduzir os objectivos da educação (...) Ao dizer 'Por favor, não me incomodem enquanto ensino', o ensino aparece como um episódio ou actividade particular, datável, em que é possível alguém se envolver num período específico de tempo."

⁵ "Considere-se um observador de uma actividade. O que é que deve estar a acontecer para a designar de ensino?"

algum conteúdo a um grupo de alunos. Em muitos casos, surgirá a imagem de um professor, sentado com um grupo restrito de alunos, a discutir os seus trabalhos. Podemos ainda pensar num rapaz de seis ou sete anos, a ensinar o seu irmão mais jovem a fazer um laço nos cordões. Ou num canalizador a ensinar um aprendiz a trocar uma torneira.

Em qualquer dos casos, de acordo com Fenstermacher, necessitaremos da presença de cinco elementos fundamentais para classificar uma actividade como *Ensino*: “(1) *there is a person P, who possess some (2) content, C, and who (3) intends to convey or impact C to (4) a person, R, who initially lacks C, such that (5) P and R engage in a relationship for the purpose of R’s acquiring C*”⁶ (Fenstermacher, 1986, p. 38). Na perspectiva deste autor, estes são os elementos básicos e essenciais para a definição de Ensino. Podem ser analisados de diversas formas, consoante a perspectiva teórica adoptada, mas qualquer elemento adicional constitui apenas uma elaboração do conceito base.

Posteriormente, em conjunto com Soltis, Fenstermacher voltou a abordar esta questão, definindo os elementos básicos através de uma fórmula que retém muito da formulação original: $T\phi Sxy$. Isto é “*the teacher (T) teaches (ϕ) the student (S) some content (x) in order to attain some purpose (y)*”⁷ (Fenstermacher & Soltis, 1998, p. 8). Qualquer das formulações envolve os mesmos elementos básicos: a existência de, pelos menos, dois indivíduos, com estatutos e papéis diferentes entre si, a existência de algo que está na posse de um deles e que deverá passar a estar na posse de ambos, e a consideração de que essa passagem é intencional por parte do professor.

É importante referir aqui o conceito de Aprendizagem. Fenstermacher (1986) afirma que, apesar de os conceitos de Ensino e de Aprendizagem serem ontologicamente dependentes, esta não é, necessariamente, o resultado daquele, afirmando que: “*the task of teaching is to enable studenting: to teach the student how to learn*”⁸ (p. 39). Por outras palavras, o professor desenvolve

⁶ “(1) existe uma pessoa P, que possui algum (2) conteúdo, C, e que (3) pretende comunicar ou impor C a (4) uma pessoa, R, que inicialmente não tem C, de tal forma que (5) P e R se envolvem numa relação para que R adquira C”

⁷ “o professor (T) ensina (ϕ) o aluno (S) algum conteúdo (x) de forma a atingir algum objectivo (y)”.

⁸ “a tarefa do ensino é permitir o exercício do estudo (*studenting*): ensinar o aluno como aprender”.

os seus esforços no sentido de proporcionar as situações necessárias para que os alunos coloquem em prática as acções e os processos necessários à sua aprendizagem. Esta ideia encontra-se desenvolvida em den Brock, Bergen, Stahl e Brukelmans (2004). Estes autores partem do conceito de aprendizagem, que consideram como mudanças relativamente estáveis nas disposições mentais ou comportamentais do indivíduo. Essas mudanças são a consequência do desempenho de determinadas actividades mentais, resultantes das interpretações pessoais das experiências de aprendizagem a que o indivíduo foi sujeito. Afirmam, assim, que o ensino deve ser descrito e definido tendo em conta os processos de aprendizagem que os professores pretendem que os seus alunos desempenhem para atingir determinados resultados. Em síntese, o que estes autores afirmam é que o professor não tem controlo directo sobre os produtos dos processos mentais que os seus alunos desenvolvem, tão-somente sobre a implementação de um conjunto de actividades que consideram ser as mais adequadas para atingir os produtos desejados.

Os professores, nesta perspectiva, são responsáveis por dois aspectos concretos: pela definição dos produtos desejados e pela definição e implementação das actividades adequadas à sua obtenção. Analisemos, brevemente, os possíveis produtos do Ensino – a variável y da fórmula de Fenstermacher e Soltis (1998). Para estes autores, existem apenas três tipos de objectivos: a aquisição de conhecimentos específicos, o desenvolvimento de um espírito crítico e o desenvolvimento do indivíduo. Os autores ilustram esta posição com o exemplo de um professor de literatura. Esse professor, ao pretender que os seus alunos adquiram conhecimentos específicos, irá organizar as suas aulas para que os seus alunos adquiram conhecimentos específicos acerca da literatura que lhes permitam passar de ano e obter sucesso nos anos seguintes graças aos conhecimentos específicos adquiridos. Por outro lado, e tendo em conta o segundo tipo de objectivos, poderá pretender conseguir, acima de tudo, que os seus alunos sejam capazes de olhar para os textos de uma forma crítica e tentar que eles pensem acerca de aspectos da natureza humana e das emoções humanas que não encontram nas suas experiências do dia-a-dia, dando-lhes a oportunidade de contactar com novas formas de pensar e de encarar o mundo. Finalmente, um professor

poderia ainda tentar conseguir, com a literatura, que os alunos desenvolvam o seu conhecimento de si, que sejam capazes de reconhecer mais facilmente os seus próprios sentimentos e valores, de uma forma nova, que não tenham ainda atingido. Daqui retiram, os autores citados, a existência de formas diversas de encarar o Ensino, com implicações claras em termos de práticas.

Numa linha próxima, Marques (2001) propõem a análise do ensino e da aprendizagem em três grandes paradigmas – o Maturacionista, o Comportamentalista e o Construtivista – especificando, em cada um deles, o papel do professor. O paradigma Maturacionista explica a aprendizagem como resultado de um processo genético de crescimento físico e mental em que o meio exerce um papel secundário. A criança aprende apenas quando manifesta prontidão para aprender, sendo necessário, por isso, respeitar o seu ritmo, os seus interesses e as suas vocações. O professor é visto como um facilitador do crescimento e da aprendizagem e a criança como o agente que aprende autonomamente. No paradigma comportamentalista, a aprendizagem é o resultado das influências ambientais. São os estímulos que provocam as respostas e se estas forem acompanhadas de reforço é mais provável a intensificação das respostas desejáveis. O professor é visto como o mais importante emissor de estímulos, sendo de esperar que transmita, exponha, demonstre, exemplifique, avalie e corrija. Finalmente, o paradigma construtivista explica a aprendizagem pela interacção entre o sujeito e os objectos, através da modificação das estruturas cognitivas que possibilitam uma progressão pelos vários estádios do desenvolvimento cognitivo. O professor é visto como um mediador entre o sujeito e os objectos, cabendo-lhe dinamizar, orientar e coordenar.

Como se verifica, a definição de Ensino não é simples, pois a realidade a definir envolve múltiplas variantes. A grande dificuldade resulta dos diversos sentidos em que se pode falar de Ensino, e de que nos dá conta Carr (2002). Neste trabalho assumimos apenas um desses sentidos, o de actividade concreta, desenvolvida em sala de aula, por um profissional específico, o professor. As definições apresentadas (Fenstermacher, 1986; Fenstermacher e Soltis, 1998), e que se podem sintetizar de forma simplificada como “*a actividade intencional e estruturada de um professor no seio do processo*

formativo, com vista à consecução de determinados objectivos pedagógicos” (Januário, 1996, p. 15), constituem um proposta possível, e que permite descrever um grande conjunto de práticas, salientando o papel activo do professor a dois níveis – na definição dos objectivos concretos que se propõe atingir com os seus alunos e na definição das actividades e dos processos necessários para atingir aqueles objectivos. Neste trabalho iremos partir desta definição de ensino para analisar o pensamento dos professores na definição das suas práticas num aspecto específica do Ensino – a *Gestão da Sala de Aula*.

O Pensamento do Professor

Apesar da sua evidente importância para a compreensão do ensino, o estudo dos processos de pensamento do professor não tem uma longa história. Foi apenas em 1974 que um dos painéis da conferência do *National Institute of Education* dos EUA, subordinado ao tema “*O ensino como tratamento clínico da informação*” começou a chamar a atenção para o professor enquanto profissional reflexivo, cujo comportamento é orientado pelos seus pensamentos e pela forma como emite os seus juízos e toma as suas decisões (Calderhead, 1996). Esta área de investigação sofreu um grande impulso durante a década de 80. Em 1983, foi fundada a *International Study Association on Teacher Thinking* - que recentemente mudou a sua designação para *International Study Association on Teachers and Teaching* – e que ainda hoje constitui um dos focos de investigação mais activos (Denicolo & Kompf, 2005). Finalmente, em 1986 surgiu o capítulo de Clark e Peterson (1986), publicado na terceira edição do *Handbook of Research on Teaching*, que tornou este modelo num paradigma central na investigação educacional, fazendo uma revisão de estudos sobre os processos de pensamento do professor que lançou as bases para a maior parte da investigação subsequente. Na actualidade, o tema continua a manter a sua oportunidade (Meijer, Beijaard & Verloop, 2001).

Na revisão sobre a investigação relativa ao pensamento e às crenças dos professores, publicada em 1996 no *Handbook of Educational Psychology* (Calderhead, 1996), conclui-se que essa investigação tem conduzido a uma melhor compreensão acerca da natureza e da complexidade do Ensino, mas

que, devido às discrepâncias entre as crenças dos professores e as suas práticas nas salas de aula, é necessário perceber melhor quais as cognições efectivamente ligadas às acções dos professores. Roth, Masciotra e Boyd (1999), por exemplo, afirmam que durante grande parte do seu trabalho, os professores agem sem pensar, pois a urgência das decisões é tanta que impede um processo de selecção de estratégias, levando os professores a aplicarem os esquemas de acção dominantes.

Esta área de estudo baseia-se em duas assunções fundamentais: (1) os professores são profissionais que fazem julgamentos e tomam decisões razoáveis num ambiente complexo e incerto; (2) no ensino há uma relação entre pensamento e acção, e o comportamento do professor é conduzido pelos seus pensamentos.

Conclui-se que, dada a limitada capacidade de processamento de informação do ser humano, os professores constroem modelos simplificados das situações complexas em que estão envolvidos e agem de forma razoável em relação a estes modelos. Esta perspectiva dos professores a operar racionalmente dentro dos limites das suas capacidades de processamento de informação conduz à assunção de que eles tomam decisões e julgamentos razoáveis (mais do que racionais). Desta forma, a compreensão dos processos de ensino depende da descrição dos pensamentos, julgamentos e decisões e de uma compreensão de como estas cognições são traduzidas para a prática (Borko & Shavelson, 1988, 1990; Marcelo, 1987, 1994).

Ao analisar a estrutura interna do paradigma do pensamento do professor, Zabalza (1994) identifica duas grandes dimensões: o modo como o professor processa a informação relativa às suas funções e a forma como organiza os seus processos mentais para tomar decisões. Considera ainda que as cognições do professor podem ser analisadas em três momentos de actuação: antes, durante e após o ensino – fases do ensino pré-activo, interactivo, e pós-activo –, e recorrendo a diversos elementos do seu campo cognitivo como as crenças, os juízos, as teorias implícitas, as perspectivas, entre outros. Na prática, isto implica que, na pesquisa sobre os processos de pensamento, sejam adoptados, fundamentalmente, os modelos do processamento da informação e os modelos de tomada de decisões que, embora semelhantes, apontam vias de investigação ligeiramente diferentes.

Assim, embora ambos assumam o homem como um processador activo da informação, a questão fulcral da investigação desenvolvida de acordo com o modelo de processamento da informação consiste em conhecer a forma como o professor define as situações de ensino e o modo como essa definição influencia o seu comportamento – dado que, perante uma determinada situação, o professor atende apenas a um número reduzido de aspectos que considera relevantes e ignora os outros. No modelo de tomada de decisões, o que está no centro das atenções dos investigadores educacionais é saber como, numa determinada situação particular, o professor decide o que fazer (Pacheco, 1993, 1995).

Como já foi referido, Clark e Peterson (1986) trouxeram ao desenvolvimento do paradigma do pensamento do professor um contributo decisivo. Os autores elaboraram um modelo do pensamento e acção do professor considerado um instrumento heurístico, composto por dois grandes domínios que têm uma importante participação no processo de ensino: (a) os processos de pensamento do professor; e (b) as acções do professor e os seus efeitos observáveis, representando duas orientações paradigmáticas da investigação sobre o ensino (concretamente o paradigma do pensamento do professor e o paradigma do processo-produto)⁹.

A investigação sobre as acções do professor e os seus efeitos abarca (a) o comportamento do professor na sala de aula, (b) o comportamento do aluno na sala de aula e (c) o rendimento do aluno. Contrariamente ao que acontece nos estudos processo-produto onde se estabelece uma relação de causalidade entre o comportamento do professor e o comportamento e o rendimento do aluno, aqui as relações são recíprocas, sendo representadas de uma forma circular, admitindo-se que cada uma das três variáveis (comportamento do professor na sala de aula, comportamento do aluno na sala de aula e rendimento do aluno) vai influenciar as restantes.

⁹ Berliner (2005) refere que, embora em termos históricos, estes dois paradigmas se apresentem como alternativos, eles podem ser considerados como duas vertentes da mesma abordagem funcionalista da investigação sobre o ensino. Ele considera que a articulação entre as cognições e os comportamentos do professor e as suas implicações em termos de ajustamento ao meio – neste caso podemos falar em termos de resultados na aprendizagem dos seus alunos, constituem um aspecto fundamental da investigação sobre o ensino, e uma aplicação clara dos princípios da Psicologia Funcionalista.

Por outro lado, como se pode observar na figura (1), o domínio dos processos de pensamento do professor engloba as três dimensões apresentadas atrás: (a) as crenças e as teorias; (b) a planificação (pensamentos pré-activos e pós-activos); (c) os pensamentos e as decisões interactivas. A primeira categoria – crenças e teorias – está relacionada com o universo cognitivo do professor, representando as proposições e convicções que estes defendem, tal como as imagens e valores que os mesmos transportam para a actividade docente (Januário, 1992, 1995, 1996). As outras duas categorias reflectem os diferentes momentos de actuação do professor - os processos que ocorrem durante a interacção na aula (pensamentos e decisões interactivas), e os que ocorrem antes e depois dessas interacções (pensamentos pré-activos e pós-activos). A organização circular, também aqui, implica que qualquer das três categorias influencia as outras.

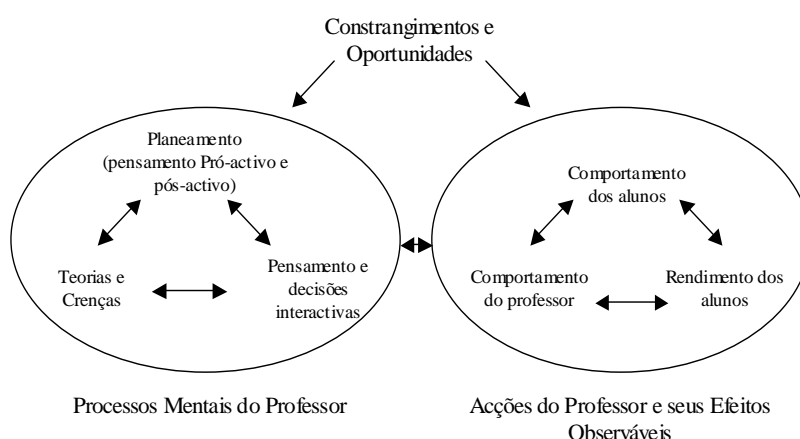


Figura 1 – Um modelo do pensamento e acção do professor (adaptado de Clark & Peterson, 1986).

Crenças e Conhecimentos

Um elemento base no esquema de Clark e Peterson (1986) são as crenças que o professor traz para a situação de ensino. Esta área tem sido objecto de várias linhas de investigação, não necessariamente coincidentes, o que vem sublinhar a ausência de um quadro teórico que consiga organizar os vários tipos de actividades cognitivas (Januário, 1996). Esta ausência reflecte-se na utilização, muitas vezes indiferenciada, de múltiplos constructos relativos ao universo do pensamento do professor. Por exemplo, Zabalza (1994) refere

constructos pessoais, perspectivas, crenças, princípios educativos, concepções, paradigmas pessoais, teorias de acção, conhecimento prático, epistemologias, enquanto Ferreira (2002) aduz ainda atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, sistemas conceptuais, preconcepções, disposições, teorias implícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de acção, regras para a prática, princípios práticos, repertórios de compreensão e estratégias sociais. Embora estes conceitos não sejam rigorosamente sinónimos, eles são parcialmente sobreponíveis e movem-se todos numa banda não excessivamente diferenciada de significados (Ferreira, 2002; Pajares, 1992; Zabalza, 1994).

Apesar da multiplicidade de constructos, há uma base comum, que se pode encontrar na frase de Clark e Peterson: *“a teacher’s cognitive and other behaviours are guided by and make sense in relation to a personally held system of beliefs, values and principles”*¹⁰ (1986, p. 278). Mais concretamente, é através dos constructos e da sua organização em estruturas mais complexas que o professor pode prever e organizar a sua visão da realidade (Zabalza, 1994). Ou, como afirma Pacheco (1995), a forma como o professor processa a informação é um reflexo daquilo que ele sabe e conhece.

Estes pensamentos do professor, convém sublinhar, são realidades flexíveis, dinâmicas e provisionais, constantemente postos à prova e modificados em função da experiência (Ferreira, 2002). Nesse sentido, Pope (1993) apresentou 4 princípios em que assentam as práticas dos professores: (1) o mundo é real, mas os indivíduos variam entre si na percepção que dele fazem; (2) cada concepção individual do mundo tem integridade para a pessoa que o possui; (3) os professores utilizam teorias pessoais pré-existentes para explicar e planear o ensino e (4) os professores testam a utilidade dessas teorias e modificam-nas de acordo com as avaliações por eles efectuadas. A questão que surge prende-se então com a forma como essas teorias se constituem, o que implica distinguir um conjunto de conceitos muito próximos: crenças, atitudes e conhecimentos.

Richardson (1996) considera que, durante muito tempo, a literatura utilizou indistintamente os termos crenças e atitudes, sendo ambos empregues

¹⁰ “Os comportamentos cognitivos e não só do professor são orientados e fazem sentido com um sistema pessoal de crenças, valores e princípios”

como referentes para nomearem, definirem ou descreverem a estrutura e o conteúdo dos estados mentais que dirigem a acção dos indivíduos. No entanto, atitudes e crenças começam a ser diferenciadas quanto à sua natureza conceptual. Enquanto as atitudes ficam conotadas com a ideia de disposição – implicando, todavia, a alusão a estados mentais, prioritariamente referidos ao domínio dos afectos – as crenças surgem como propensões interpretativas ou estruturas de significação geradas em ligação directa com a experiência, mais conotadas com o universo das cognições propriamente ditas (Ferreira, 2002).

A visão tradicional, opondo crenças e atitudes a conhecimentos, foi perturbada com esta distinção, pois as crenças e os conhecimentos vieram a ocupar o mesmo espaço o que justifica que frequentemente se tenham confundido (Ferreira, 2002). A dificuldade de separação, aliás, vê-se na grande quantidade de constructos que aparecem como sinónimos e que já foram referidos atrás. Porém, enquanto parte integrante do sistema de cognições dos professores, as crenças deverão ser distinguidas do conjunto de proposições teóricas e factuais que algumas abordagens (Calderhead, 1995; Shulman, 1986) identificam como o *Conhecimento do Professor*.

O Conhecimento do Professor constitui um campo de investigação extremamente complexo, no qual se reforça a ideia de que qualquer definição diz mais acerca de quem a formula do que da realidade que pretende descrever:

“Grimmet & MacKinnon (1992), for example, describe the major perspectives in the field in the terms of historical traditions; conservative, progressive, and radical (critical theory and feminism). Quite different perspectives on knowledge stem from philosophers of education such as Dewey, Green, Phillips and Fenstermacher, who offer different takes on concepts like the knower and the known, experience, and the activity of teaching, and who persistently challenge the community with questions like: What is knowledge? What is teaching? What is learning? Other readings in the territory of teachers’ knowledge and knowledge itself give us a confusing list of schools of thought: positivism, behaviourism, constructivism, social constructivism, cognitive psychology, and so on. And then we encounter Bruner’s modes of thought (narrative and paradigmatic) and Shulman’s multiplicity of types of knowledge. Quite clearly, it becomes impossible to account for all these viewpoints.”¹¹
(Munby, Russel & Martin, 2001, P. 878)

¹¹ “Grimmet e MacKinnon (1992), por exemplo, descrevem as perspectivas principais desta área em termos de tradições históricas; conservadores, progressivas e radicais (teoria crítica e feminismo). Surgem perspectivas sobre o conhecimento significativamente diferentes de filósofos da educação como Dewey, Green, Phillips e Fenstermacher, que oferecem diferentes visões sobre conceitos como o conhecedor e o conhecido, experiência, e a actividade de ensinar, e que persistentemente desafiam a comunidade com questões como: O que é o conhecimento? O que é o ensino? O que é a aprendizagem? Outras leituras no campo do

Fica claro, por esta descrição, o grande número de obstáculos com que se depara quem pretende atingir uma definição do conceito de Conhecimento do Professor. No entanto, mesmo quando se atinge uma definição é preciso ter cuidado com dois aspectos importantes. Por um lado, é preciso ter sempre em conta que uma descrição de categorias do conhecimento – resultado habitual das definições de Conhecimento do Professor – constitui um dispositivo heurístico para análise e estudo de uma determinada realidade. Muitas vezes, depois de formuladas as categorias, é difícil compreender o conhecimento como global e interligado, forçando uma análise baseada em categorias abstractas, isoladas e discretas (Borko & Putnam, 1996). Daqui resulta um segundo problema que tem a ver com a tendência para rejeitar categorizações alternativas, num processo de demarcação territorial que Phillips (1996) e Munby *et al.* (2001) designam como *balcanização do conhecimento*. De facto, como se pode verificar no quadro 1 ao longo dos anos foram sendo propostas diversas categorizações de conhecimento do professor, algumas muito semelhantes, outras com diferenças substanciais entre si.

Não faz parte dos objectivos deste trabalho analisar as diferentes conceptualizações propostas servindo o quadro anterior para ilustrar a grande diversidade de perspectivas sobre o Conhecimento do Professor. É de salientar que todas estas categorizações se referem ao que Munby *et al.* (2001) designam como conhecimento proposicional. As visões não-proposicionais do Conhecimento do Professor, como a de Leinhardt, Young e Merriman (1995), referem-se à forma como se desenvolve um conhecimento formal, universal, frequentemente situacional, intuitivo e tácito (Munby *et al.*, 2001), resultante da integração do conhecimento profissional declarativo, aprendido na academia e do conhecimento profissional procedimental, aprendido na prática. Esta última perspectiva sobre o conhecimento do professor chama a atenção para o conhecimento tácito ou implícito, de cariz

conhecimento do professor e do conhecimento em si oferecem-nos uma lista confusa de escolas de pensamento: positivismo, comportamentalismo, construtivismo, sócio-construtivismo, psicologia cognitiva, e por aí adiante. E então encontramos os modos de pensamento de Bruner (narrativo e paradigmático), e a multiplicidade de tipos de conhecimento de Shulman. Claramente, é impossível dar conta de todos estes pontos de vista”.

situacional e dificilmente traduzível em palavras (Oppedenaker & Van Damme, 2006).

Quadro 1 – Categorizações alternativas do Conhecimento do Professor (Graça, 1997)

Shulman (1987) SUBJECT MATTER FREE Knowledge of learners and their characteristics Knowledge of educational contexts Knowledge of educational ends, purposes and values General pedagogical knowledge SUBJECT MATTER RELATED Content knowledge Curricular knowledge Pedagogical content knowledge	Putnam (1987) Subject matter General pedagogical Pedagogical subject matter Overall goals Subskills Activities Misconceptions
Ernest (1989) . KNOWLEDGE .. Of mathematics .. Of other subjects .. Of teaching mathematics ... Mathematics pedagogy ... Mathematics curriculum ... Class organization & management maths teach. ... Of the context of teaching mathematics .. The school context ... The students taught .. Of education .. Educational psychology .. Education ... Mathematics education . BELIEFS .. Conception of the nature of mathematics .. Models of teaching and learning math ... Model of teaching maths ... Model of learning maths ... Principles of education . ATTITUDES .. Attitude to mathematics .. Attitude to teaching mathematics	Grossman (1990) . Subject matter knowledge .. Syntactic structures .. Content .. Substantive structures . General pedagogical knowledge .. Learners and learning .. Classroom management .. Curriculum and instruction .. Other . Pedagogical content knowledge .. Purposes for teaching subject matter .. Knowledge of student understanding .. Curricular knowledge .. Knowledge of instructional strategies . Knowledge of context .. Students .. Community .. District .. School

Tamir (1991)	Cochran, DeRuiter & King (1993)
. General liberal education	Knowledge of environmental contexts
. Personal performance	Knowledge of pedagogy
. Subject matter	Knowledge of subject matter
. General pedagogical	Knowledge of Students
.. Student	Pedagogical content knowing
.. Curriculum	
.. Instruction	
.. Evaluation	
. Subject matter specific pedagogical	
.. Student	
.. Curriculum	
.. Instruction	
.. Evaluation	
. Foundations of the teaching foundation	
National Center for Research on Teacher Education (EUA) (1994)	
Knowledge about:	
Subject matter and curriculum	
Context	
Learners	
Teaching and learning	
Learning to teach	

É portanto, extremamente difícil determinar onde termina o conceito de crença e onde começa o conceito de conhecimento, pois as realidades que eles se propõem representar são, em grande parte, sobreponíveis, demonstrando uma grande interligação entre si. No entanto, o conceito de conhecimento do professor está muito relacionado com a definição dos tipos de conteúdos e competências que o professor deverá dominar para desempenhar, adequadamente, as funções que lhe são confiadas, sendo portanto de extrema importância para o campo da formação de professores. Por outro lado, o conceito de crenças parece estar mais relacionado com os processos mentais que o professor coloca em prática no decurso da sua acção e que envolve os conhecimentos específicos da sua profissão, matizados por todas as influências adicionais a que o professor está sujeito. Fica, portanto, a ideia de que a acção do professor não é determinada pelos seus conhecimentos, mas sim pelas suas crenças, que englobam os conhecimentos e todas as outras influências que sofre. Desta forma, Calderhead (1995) sugere que as crenças dos professores prestam um valioso contributo no âmbito da tarefa de lidar com situações complexas e mal definidas. *“They help to interpret and simplify classroom life, to identify relevant goals, and to orient teachers to particular problem situations (...) the complex and multidimensional*

*nature of classroom situations and prioritizing problems to be tackled and actions to be undertaken*¹² (Calderhead, 1995, p. 719).

Várias definições de crenças são consonantes com estas funções, considerando-as, no fundo, como conhecimentos pessoais, assumidos como verdadeiros, e utilizados como guias de acção (Ferreira, 2002), ou, de acordo com Anderson e Bird (1995), considerando que as crenças do professor dizem respeito a um conjunto de premissas ou de proposições não testadas a partir das quais se organiza uma parte importante dos quadros de referência ou das perspectivas que os docentes utilizam para dar sentido às suas práticas. De facto, *“teachers develop viewpoints, values and goals about the purposes of education and about how students are to be educated within the practice of everyday classrooms (...) influenced by philosophy, political theory, theology, literature and the art to form the very purpose of education.”*¹³ (Despain, Livingston, & McClain, 1995).

Sato e Kleinsasser (2004) sintetizam algumas das assunções fundamentais sobre as crenças dos professores: (1) as crenças são formadas precocemente e tendem a auto-perpetuar-se, perseverando mesmo contra contradições provocadas pela razão, tempo, escolaridade ou experiência; (2) os indivíduos desenvolvem um sistema de crenças que abriga as crenças adquiridas através do processo de transmissão cultural; (3) as crenças são instrumentais na definição das tarefas e selecção das ferramentas cognitivas com as quais se interpretam, planificam e tomam decisões relativamente a essas tarefas; (4) as crenças pessoais influenciam fortemente o comportamento e (5) o conhecimento e as crenças estão inextricavelmente ligadas.

Em suma, a acção dos professores é, em grande parte, guiada por modelos internos de referência que advêm da experiência pessoal e incluem: (a) crenças acerca dos objectivos da educação e da aprendizagem; (b) imagens do que é o bom e o mau ensino; (c) concepções pessoais acerca do

¹² “Elas ajudam a interpretar e simplificar a vida na sala de aula, a identificar objectivos relevantes, e a orientar os professores para situações problema particulares (...) da natureza complexa e multidimensional das situações de sala de aula e da sequenciação dos problemas a serem resolvidos e das acções a serem desenvolvidas...”

¹³ “Os professores desenvolvem pontos de vista, valores e finalidades acerca dos propósitos da educação e acerca de como os alunos devem ser educados na prática diária das salas de aula (...) influenciados pela filosofia, teoria política, teologia, literatura e arte, para formarem o propósito da educação..”

papel dos professores e dos alunos, e que são o produto do esforço dos professores para darem sentido às suas experiências e gerarem guiões que lhes assegurem a efectividade da actuação no contexto da sala de aula.

A Planificação do Trabalho do Professor

De um modo geral, a literatura sugere que a planificação do trabalho do professor contribui para o rendimento dos alunos (Stroot & Morton, 1989). Arends (1995), por exemplo, refere que a planificação proporciona duas consequências determinantes para o processo de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, permite dar um sentido de direcção aos professores e alunos, ajudando-os a tornarem-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir. Em segundo lugar, possibilita uma diminuição dos problemas, disciplinares ou de gestão, que podem ocorrer durante a aula.

Quando se questiona os professores relativamente às razões pelas quais efectuam planificações, é possível encontrar motivações intrínsecas e extrínsecas. Clark e Yinger (1979), por exemplo, encontraram três tipos de razões: (a) ir de encontro a necessidades psicológicas imediatas (por exemplo, reduzir a ansiedade, aumentar a confiança e a segurança); (b) preparar-se, mental, física ou instrumentalmente, para a instrução (por exemplo, aprender o material, reunir e organizar os materiais, organizar o tempo e o fluir das actividades); e (c) conduzir o processo interactivo da instrução (por exemplo, organizar os alunos ou iniciar uma actividade). McCutcheon (1980), ao analisar as entrevistas a 12 professores encontrou o mesmo tipo de respostas e ainda algumas motivações extrínsecas, nomeadamente, ir de encontro aos requisitos da administração ou ainda fornecer guias para os professores substitutos.

De uma forma muito simples, a planificação pode ser entendida como a vertente do ensino em que os professores formulam um rumo de acção para a instrução durante um determinado período de tempo, que pode ser o ano escolar, ou as suas subdivisões: semestre, semana, dia ou lição (Imwold, Rider, Twardy, Griffin & Arsenault, 1984). Clark e Peterson, por exemplo, fizeram uma revisão de estudos sobre os vários tipos de planificação docente que mostrou que os professores chegam a elaborar oito tipos distintos de

planificação no decurso do ano lectivo (semanal, diária, de unidades, de longo alcance, de aulas, de curto alcance, anual e de período lectivo) (Clark & Peterson, 1986).

A formulação de Imwold *et al.* (1984), no entanto, pode ser mais aprofundada, consoante a encaremos numa perspectiva mais cognitivista ou mais comportamentalista. Na primeira dessas concepções, a planificação é considerada como o conjunto de processos básicos por meio dos quais uma pessoa representa o futuro, organiza os meios e fins, construindo uma estrutura que lhe sirva de guia na sua actividade futura. Numa perspectiva mais comportamentalista, a planificação é entendida, no fundo, como “*the things teachers do when they say they are planning*”¹⁴ (Clark & Peterson, 1986, p. 160). É preciso, no entanto, ter em conta que uma grande parte do planeamento é mental, constituindo-se como diálogos mentais que o professor coloca em prática ao longo do dia (Borko & Shavelson, 1990).

Em termos de análise do processo de planificação, sabe-se que a grande maioria das instituições de formação de professores tem instruído e incentivado os seus alunos, futuros docentes, a planificar de acordo com o modelo racional-linear de Tyler (1949), com o modelo não-linear de Weick (1979) ou ainda com o modelo cíclico de Yinger (1977). No primeiro, a planificação deve ser processada de modo sequencial e respeitando-se quatro etapas: (1) seleccionar os objectivos de ensino; (2) seleccionar as actividades de aprendizagem, tendo em vista alcançar os objectivos pré-determinados; (3) organizar as actividades de aprendizagem; (4) especificar os procedimentos de avaliação. O modelo de Yinger surgiu como uma alternativa ao modelo apresentado. Propõe-se, nesse modelo, que a planificação do professor decorra ao longo de três etapas: (1) identificação do problema; (2) formulação e solução do problema e (3) implementação, avaliação e criação de rotinas. A primeira etapa inclui a concepção inicial do problema, para a qual contribui a noção dos dilemas de planificação do professor, os seus conhecimentos e experiências prévias, as suas concepções dos fins do ensino e os materiais disponíveis. A segunda etapa desenvolve-se de forma cíclica e engloba três fases (elaboração, investigação e adaptação). É na última etapa que a

¹⁴ “As coisas que os professores fazem quando dizem que estão a planear”

planificação é executada e avaliada. Esta etapa engloba também a criação de rotinas de planificação. Segundo Yinger, a avaliação e a criação de rotinas desempenham um papel importante no reportório de conhecimentos e experiências do professor (1977).

Debruçando-se sobre as diferenças entre o modelo linear (Tyler) e o cíclico (Yinger), Pacheco (1996) refere que no primeiro, a planificação tem por função prescrever a acção do professor, enquanto que no segundo a planificação tem por função a orientação da acção do professor.

Na prática, contudo, a maioria das investigações levadas a cabo tem demonstrado que os professores não seguem os procedimentos prescritos nos modelos apontados, utilizando, em vez disso, estratégias de planificação mais informais (Clark & Peterson, 1986; Marcelo, 1986, 1987; Pacheco, 1993, 1995, 1996). De facto, os resultados de vários estudos indicam que não são os objectivos o ponto de partida da planificação, mas sim os conteúdos (Pacheco, 1993, 1995), o que parece apontar para uma visão a curto prazo no processo de planificação. De facto, o modelo de planeamento não-linear de Weick parece estar mais de acordo com as práticas dos professores, pois defende que o que os planificadores fazem é começar pelas acções ou actividades, que por sua vez produzem resultados (previstos ou não) que são posteriormente organizados em metas ou finalidades. Ou seja, para os proponentes deste modelo, as planificações não são necessariamente guias de acção, mas frequentemente justificações daquilo que já fizeram (Arends, 1995).

Berliner (2005) considera que, das três áreas de pensamento do professor, é esta que tem vindo a perder mais influência nos últimos anos, pois considera-a descritiva e taxionómica, não proporcionando o tipo de conhecimento prático que os professores de facto necessitam. Além disso, outros autores (Leinhardt, 2005) consideram que *“planning is ongoing, interactive and dynamic, occurring both before and during any specific teaching activity. As such, this notion of planning differs from the solely interactive and out-of-class planning described by Jackson, Clark and Peterson and Yinger”*¹⁵

¹⁵ “O planeamento é contínuo, interactivo e dinâmico, ocorrendo antes e durante qualquer actividade de ensino. Como tal, esta noção de planeamento difere daquela puramente interactiva e fora-da-sala descrita por Jackson, Clark e Peterson e Yinger”.

(Leinhardt, 2005, p. 42), contribuindo para aumentar a importância da investigação sobre os pensamentos interactivos em detrimento da investigação sobre a planificação.

Decisões Interactivas

Os processos de pensamento do professor englobam também os pensamentos e as tomadas de decisão deste durante a sua interacção com os alunos (Clark & Peterson, 1986). Estas dimensões continuam, ainda hoje, a ser estudadas, sabendo-se agora bastante mais sobre os factores que influenciam este processo, e constituindo-se como uma área promissora para o aumento da qualidade da formação de professores (Berliner, 2005).

É importante lembrar que os pensamentos e as decisões do professor ocorrem em três momentos distintos da sua actuação: (1) momento prévio à interacção na sala de aula (fase pré-activa do ensino); (2) momento de interacção na sala de aula (fase interactiva do ensino) e (3) momento posterior à interacção na sala de aula (fase pós-activa do ensino). Os pensamentos e as decisões do professor anteriores e posteriores à sua interacção com os alunos na aula incluem-se, de acordo com o modelo de Clark e Peterson, na planificação. Por seu turno, os pensamentos e as decisões interactivas são aquelas que os professores desenvolvem durante o acto de ensino.

A investigação sobre os pensamentos e as decisões interactivas dos professores é ainda reduzida. De todas as categorias do pensamento do professor, é provável que em torno desta haja uma menor quantidade de estudos a que não serão alheias as dificuldades metodológicas inerentes à recolha de dados sobre os pensamentos e as tomadas de decisão. Apesar disso, é uma ideia geralmente aceite que *“any teaching act is the result of a decision, whether conscious or unconscious, that the teacher makes after the complex cognitive processing of available information. This reasoning leads to the hypothesis that the basic teaching skill is decision making”*¹⁶ (Shavelson, 1973, p. 18).

¹⁶ “Qualquer acto de ensino é o resultado de uma decisão, consciente ou inconsciente, que o professor faz após o processamento cognitivo complexo da informação disponível. Este raciocínio conduz-nos à hipótese que a competência de ensino básica é a tomada de decisão.”

De um modo geral, a decisão interactiva pode ser entendida como a eleição consciente que um professor faz entre comportar-se como anteriormente ou de uma outra forma (Sutcliffe & Whitfield, 1979). Fala-se, portanto, de uma escolha deliberada entre duas ou mais alternativas possíveis para resolver um problema entretanto surgido. Warner (1987) discorda destes autores, afirmando que eles estão a misturar duas coisas diferentes. Por um lado temos a tomada de decisão interactiva, que se refere à consideração de alternativas e selecção de uma delas. Por outro lado, temos a acção deliberada, que ocorre quando um professor vê a necessidade de alguma acção ou resposta, mas considera apenas um curso de acção. Warner sugeriu que as acções deliberadas, conscientes, compreendem a maior parte do esforço de processamento de informação dos professores na sala de aula. A tomada de decisão interactiva ocorre muito menos, nomeadamente, nas situações em que não existe uma rotina disponível para lidar com eventos inesperados. Embora estes argumentos sejam interessantes, a verdade é que a maior parte dos investigadores não distinguiu estes dois níveis (Borko & Shavelson, 1990).

A reflexão de Shavelson e Stern (1981) sobre as decisões interactivas permite um maior aprofundamento do seu significado. Para eles, as decisões interactivas realizam-se quando os acontecimentos, em termos de aprendizagem ou de comportamento, não correspondem às expectativas, colocando-se a questão da manutenção da planificação ou do seu reajustamento. As decisões interactivas podem ser distinguidas em função da sua natureza. Altet (1994) identifica três tipos de decisões interactivas: (a) de rotina; (b) imediatas e (c) reflexivas. As decisões de rotina são aquelas que se tomam de forma automática, constituindo um reportório de condutas interiorizadas e estabelecidas. Por sua vez, as decisões imediatas ocorrem habitualmente em situações inesperadas (por exemplo, quando os alunos apresentam dificuldades nas tarefas propostas), dependendo de juízos instantâneos baseados na compreensão rápida da situação. As decisões reflexivas exigem reflexão e avaliação e são do tipo “resolução de problemas”, implicando, por isso, escolhas a fazer entre várias alternativas possíveis.

Existem vários modelos que explicam o processo de tomada de decisões dos professores durante o ensino interactivo (Peterson & Clark, 1986;

Shavelson & Stern, 1981), destacando-se o de Shavelson e Stern (1981), (figura 2).

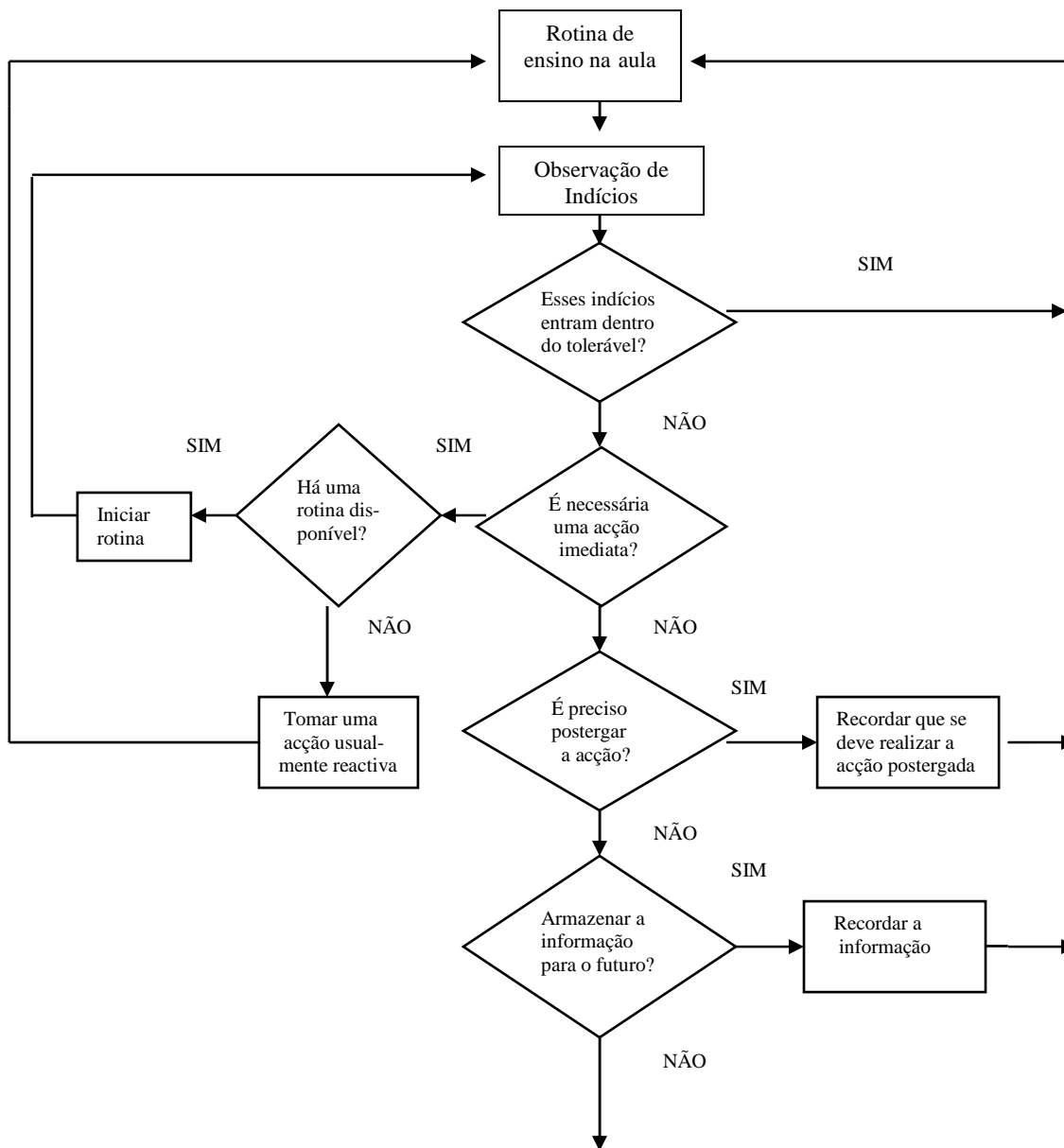


Figura 2 – Modelo de tomada de decisões do professor durante o ensino interactivo (Shavelson e Stern, 1981)

De acordo com este modelo, o ensino interactivo caracteriza-se basicamente pela execução de rotinas bem estabelecidas, entendidas como comportamentos estandardizados que ocorrem durante a planificação ou no ensino interactivo e iniciados automaticamente pelo professor (Lowyck, 1988).

Enquanto desenvolve as rotinas, o professor vai observando alguns sinais ou indícios (por exemplo, a participação do aluno) para determinar se a rotina está a decorrer em conformidade com aquilo que tinha planeado e só quando o comportamento dos alunos se torna intolerável é que o professor tem que decidir se deve actuar imediatamente e se dispõe de uma rotina alternativa para superar o problema surgido. Se decidir actuar, o professor pode desenvolver uma rotina apoiado nas suas experiências anteriores. Porém, se não dispõe de uma rotina, reage espontaneamente e continua a sua actividade de ensino. Se não é necessária uma acção imediata, pode considerar que é preciso outra acção diferente depois da aula ou em planificações futuras. Neste caso, o professor armazena na memória a acção e continua a actividade de ensino.

Dito de uma forma mais sucinta, na perspectiva deste modelo, a preocupação principal do professor durante o ensino interactivo é o desenvolvimento das suas rotinas, surgindo a tomada de decisões apenas quando julga que uma delas não se está a realizar de acordo com o plano (Borko & Shavelson, 1988).

Anderson (2003) apresenta uma visão mais complexa do processo decisional que nos ajuda a compreender em que se baseiam os professores no processo de tomada de decisão. Partindo do princípio que as decisões que os professores tomam partem de questões acerca das suas práticas, a autora divide-as em vários tipos. Surgem assim questões que têm a ver com o grupo turma e as questões que se referem a alunos individuais; as questões que têm a ver com o comportamento do(s) aluno(s), com o seu empenho ou com o seu rendimento; e finalmente, as questões que têm que ser analisadas no momento e aquelas que podem ser objecto de uma reflexão mais prolongada. Resultam daqui, então, três tipos de foco de análise: (a) o *locus* da decisão – aluno ou grupo; (b) a base da decisão – comportamento, empenho ou rendimento e (c) o tempo da decisão – imediato ou a longo prazo (Anderson, 2003). As relações entre estes três níveis são apresentados na figura 3.

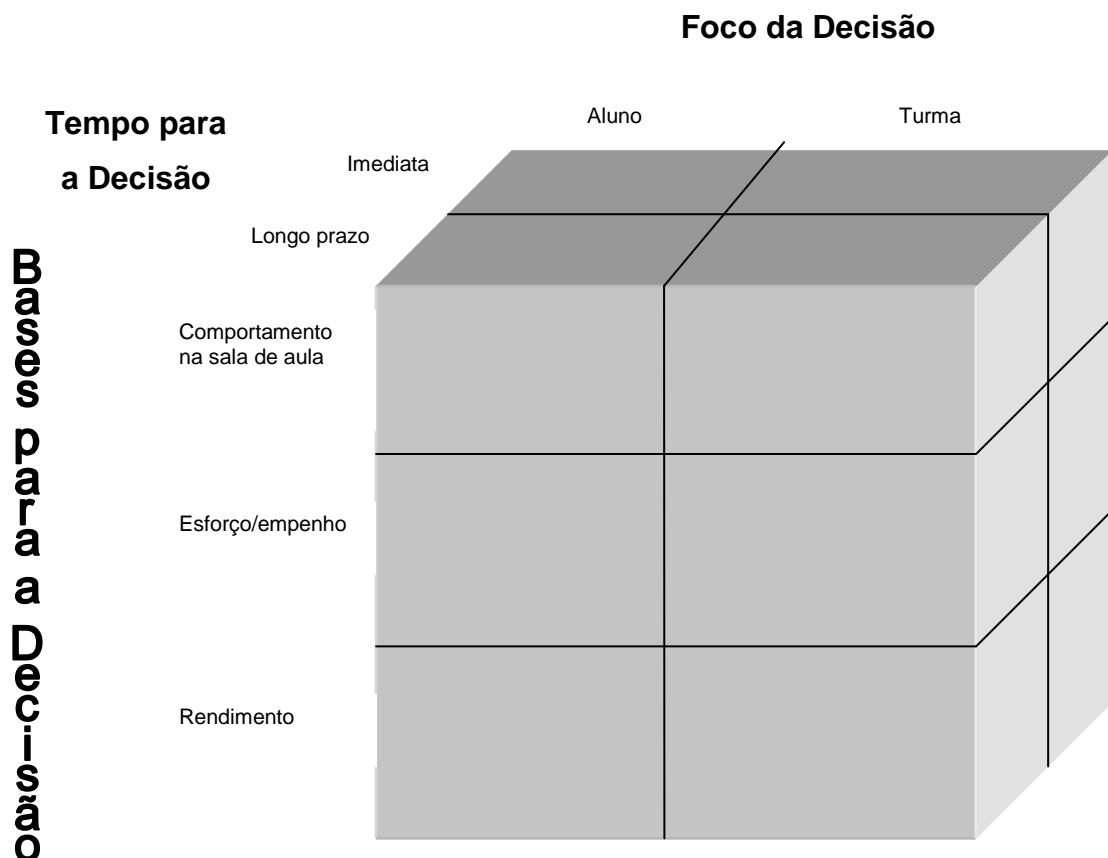


Figura 3 – Estrutura da tomada de decisão do professor (Anderson, 2003)

Para esta autora, então, qualquer decisão do professor poderá ser colocada numa das células da figura apresentada. Um exemplo: a questão “Deverei parar a aula para diminuir o nível de ruído ou deverei esperar para ver se ele diminui por si?” refere-se a uma questão de comportamento na sala de aula, de toda a turma e que tem que ser tomada no momento. A autora parte, posteriormente, para uma análise das fontes da informação que o professor utiliza para tomar as suas decisões e que divide em três tipos: a informação já disponível, as observações naturalísticas que o professor faz e as tarefas que ele coloca em prática para avaliar aspectos específicos do funcionamento dos alunos e da turma (Anderson, 2003). No entanto, percebe-se que o terceiro tipo será mais útil para as decisões a longo prazo do que para as decisões interactivas, pois envolve um tipo de processo mental que se pode inclusivamente associar ao processo de planificação. De facto, qualquer tarefa de avaliação será, em princípio, objecto de uma planificação prévia, e os seus

resultados serão as bases de uma planificação posterior do trabalho do professor. Desta forma, fica claro que as decisões interactivas do professor são sempre baseadas nas informações que ele possui acerca dos seus alunos, em termos comportamentais, motivacionais ou de aprendizagem e nas observações que ele faz, ao longo da aula, de cada aluno e do seu funcionamento na turma.

As Tarefas do Professor e a Gestão de Sala de Aula

Através das definições do conceito de Ensino analisadas, ficou estabelecido que o professor desenvolve as suas actividades para atingir um determinado conjunto de objectivos pedagógicos. Pelo bom senso, podemos também estabelecer que todos os professores, independentemente da sua visão de Escola e de Ensino, tentam criar o que consideram ser o melhor ambiente de aprendizagem para os seus alunos. Um dos aspectos que contribui para a diferenciação das práticas dos professores é a importância que cada um atribui às diferentes tarefas que podem ser implementadas na sala de aula.

Como refere Zigmond (1996), as escolas não estão organizadas com um professor para cada aluno. Em vez disso, os alunos estão agrupados em salas de aula e são ensinados em grupos, o que implica que o ensino e a aprendizagem que nelas ocorre têm que ser orquestrados e estruturados. Além disso, o tempo que os alunos passam na sala de aula deve ser preenchido produtivamente, e a inevitável diversidade nos alunos deve ser acomodada. Ora, isso implica que os professores, para conseguir ensinar o currículo aos seus alunos, têm que organizar a sua sala de aula e as suas actividades de forma a responder a todos os seus alunos (Brophy, 1996). Nessa linha, Lopes (2002) considera que das inúmeras tarefas atribuídas aos professores, as duas mais importantes serão a Instrução e a Ordem, apresentando o seguinte esquema:

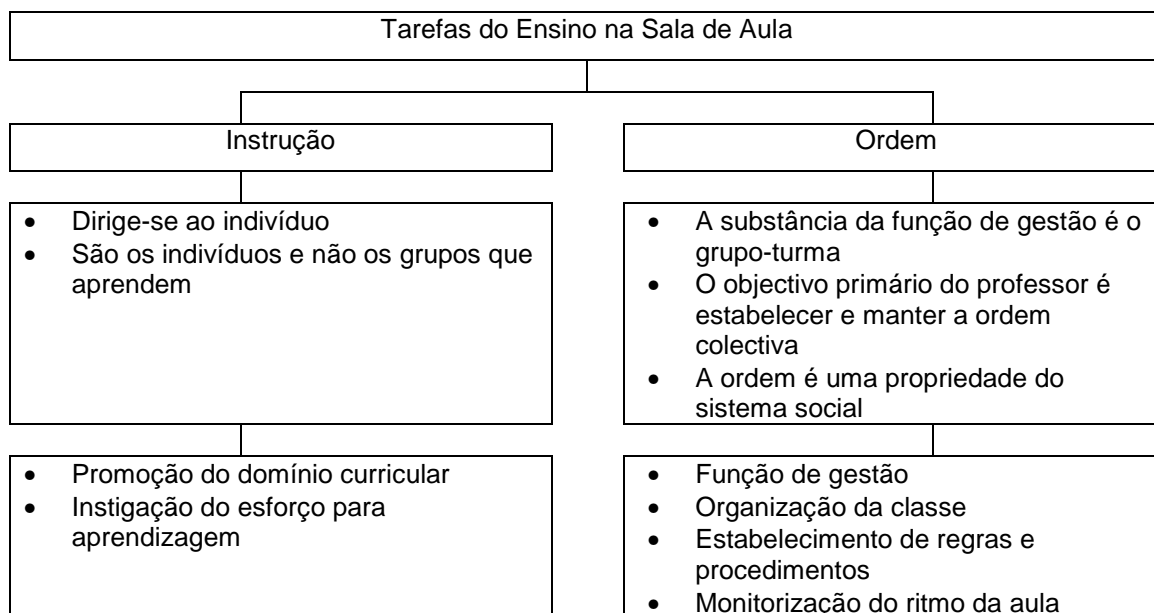


Figura 4 – Tarefas do ensino na sala de aula (Lopes, 2002)

Deste esquema conclui-se que o professor deve desenvolver duas linhas de acção. Em primeiro lugar, deve desenvolver um conjunto de actividades para conseguir que os seus alunos aprendam, isto é, que atinjam os objectivos curriculares estabelecidos, constituindo-se como a função instruccional do professor. No entanto, e como está perante um grupo, tem que garantir que o seu funcionamento é adequado ao desenvolvimento das estratégias que considera necessárias para a aprendizagem, o que remete para a função de gestão (Doyle, 1986). Estas duas dimensões encontram-se interligadas de forma muito estreita, podendo as diferentes correntes podem diferenciar-se, entre outros factores, através da prioridade que atribuem a um ou a outro no processo de ensino.

O objecto deste trabalho refere-se às tarefas necessárias ao estabelecimento das condições adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem por parte dos alunos, as quais recebem a designação de *Gestão de Sala de Aula*. Uma das primeiras definições deste conceito pela “*National Association for the Study of Education*”, referia-se exactamente aos elementos e procedimentos necessários ao estabelecimento e manutenção de um ambiente em que a instrução e a aprendizagem possam ocorrer (Duke, 1979). Na mesma altura, Johnson e Brooks (1979) apresentaram um modelo

conceptual de Gestão de Sala de Aula (figura 5), que parece retratar os intrincados nexos de relação entre as tarefas que a sociedade obriga o professor a desempenhar, tais como o planeamento e a organização das lições, os diversos tipos de contextos em que o ensino e a aprendizagem têm lugar, os valores a perseguir no Ensino, e as tensões entre as pessoas e entre os papéis (Wragg & Dooley, 1989).

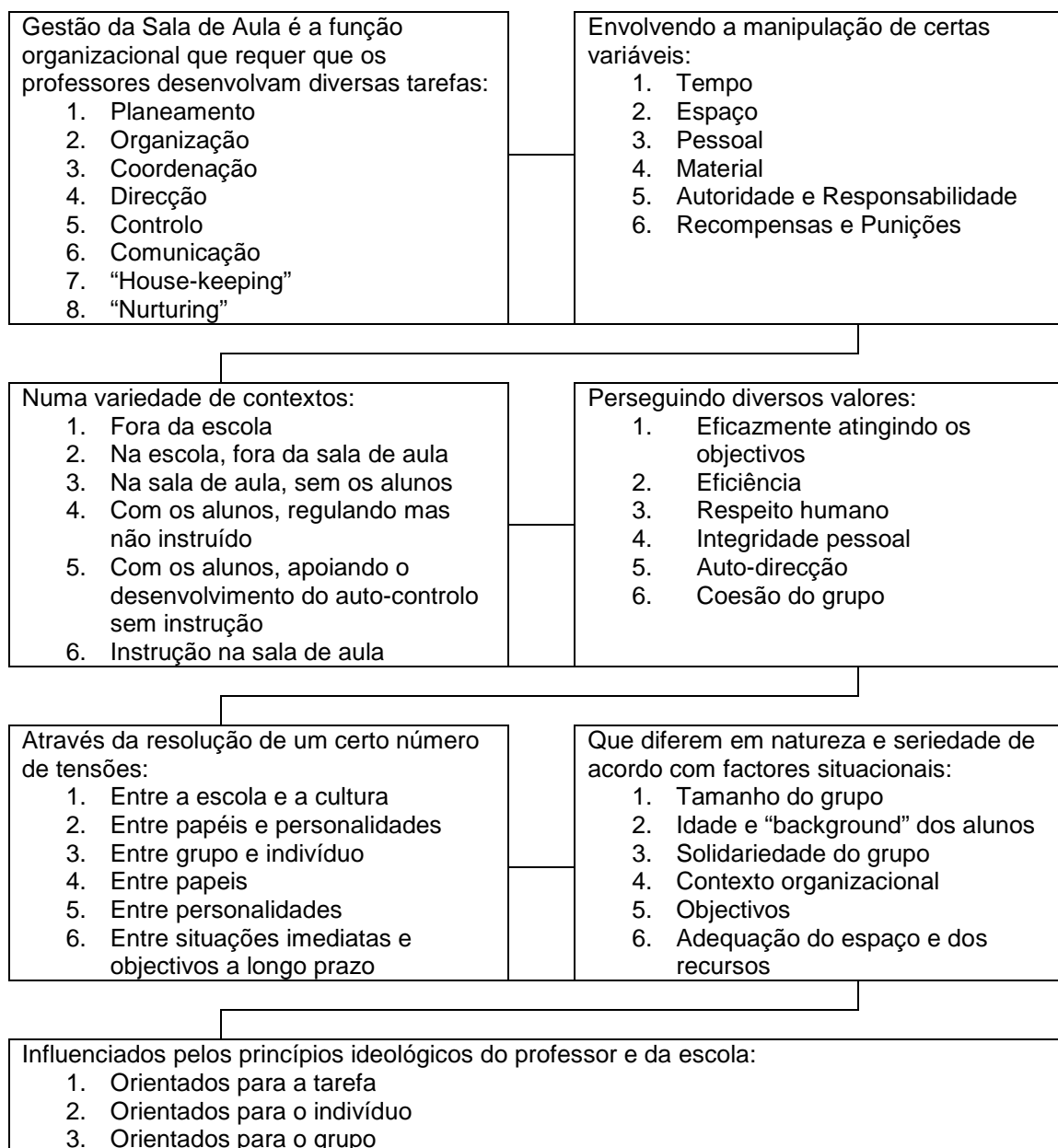


Figura 5 – Modelo Conceptual de Gestão de Sala de Aula (adaptado de Johnson & Brooks, 1979)

Este modelo chama a atenção para a importância dos princípios ideológicos, da planificação e da tomada de decisões, mostrando, com alguma

complexidade, o conjunto de tarefas que o professor deve desempenhar em termos de Gestão de Sala de Aula. Gilberts e Lignugaris-Kraft (1997) apontam também para a diversidade de tarefas que o professor deve tomar em mãos com vista à gestão do ambiente educacional e do comportamento dos alunos da sala de aula: (1) disposição do ambiente físico de forma a facilitar a gestão dos alunos; (2) formulação de um padrão de comportamento dos alunos na turma; (3) implementação de estratégias para aumentar o comportamento adequado e diminuir o inapropriado e (4) avaliar ou mediar a eficácia das estratégias implementadas. Weinstein, Curran e Tomlinson-Clarke (2003; Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran, 2004), no âmbito do seu modelo de Gestão de Sala de Aula Culturalmente Responsiva (*Culturally Responsive Classroom Management – CRCM*) propõe também um conjunto de tarefas dentro da gestão de sala de aula: (1) criar um ambiente físico ajustado aos objectivos académicos e sociais; (2) estabelecer expectativas comportamentais; (3) comunicar com os alunos de forma culturalmente consistente; (4) desenvolver um ambiente acolhedor na sala de aula; (5) trabalhar com as famílias; (6) utilizar intervenções apropriadas para lidar com os comportamentos problema. As propostas de todos estes autores levam-nos a considerar a gestão de sala de aula como um conjunto de processos e de actividades, e não apenas como um sinónimo de disciplina, como veremos mais à frente.

A definição de Gestão de Sala de Aula tem vindo a ser organizada em termos das diferentes perspectivas sobre o ensino, recorrendo, frequentemente, às três posições que já estão presentes no modelo de Johnson e Brooks. Levin e Nolan (2000) apresentam também um quadro comparativo entre três perspectivas da gestão da Sala de Aula.

Quadro 2 – Teorias da Gestão da Sala de Aula (adaptado de Levin & Nolan, 2000)

Teorias de Gestão da Sala de Aula			
Níveis de Análise	Centradas no Aluno	Colaborativas	Centradas no Professor
<i>Responsabilidade primária pela Gestão da Sala de Aula</i>	Aluno	Conjunta (Professor/Alunos)	Professor
<i>Finalidade da Gestão da Sala de Aula</i>	Foco na construção de uma comunidade acolhedora e na auto-regulação comportamental	Desenvolvimento de relações respeitadas, com o foco na aprendizagem acadêmica	Foco na aprendizagem acadêmica, boa organização e eficiência
<i>Tempo gasto em Gestão de Sala de Aula</i>	Valioso e produtivo	Valioso para o indivíduo mas não para o grupo	Tempo perdido
<i>Relacionamentos dentro do sistema de Gestão de Sala de Aula</i>	Relações pessoais carinhosas	Respeito pelo outro	Não-interferência nos direitos dos outros
<i>Oportunidades de escolha dadas aos alunos</i>	Vastas e livres	Escolhas de entre as opções predefinidas pelo professor	Muito limitadas
<i>Finalidade principal da gestão do comportamento inadequado</i>	Necessidade não correspondida que necessita ser explorada	Minimizar no grupo e buscar aprofundamento individual	Minimizar a interrupção, redireccionar
<i>Intervenções utilizadas</i>	Conferências individuais, resolução de problemas em grupo, consequências naturais	Competências de gestão, consequências naturais e lógicas, registo de ocorrências	Comunicação clara, reforços e punições, contratos comportamentais
<i>Diferenças individuais</i>	Muito importantes	Algo importantes	De menor importância
<i>Bases de poder do professor</i>	Referente, perito	Perito, Legítimo	Reforço/Coercivo

Neste quadro, vemos que a aplicação dos elementos e procedimentos necessários ao estabelecimento e manutenção de um ambiente em que a instrução e a aprendizagem possam ocorrer pode assumir uma grande diversidade. Podemos ter salas de aula em que se discutem os comportamentos adequados e em que os alunos têm uma palavra importante a dizer, e salas em que o professor dita as suas regras e indica quais as penalizações pela sua violação. Temos salas em que o desenvolvimento de relações inter-individuais é um objectivo meritório e fundamental, e temos salas em que isso constitui um obstáculo ao trabalho “curricular” e, portanto, uma perda de tempo. É fundamental, pois, perceber um pouco melhor quais os quadros teóricos que fundamentam cada uma dessas perspectivas e de que

forma eles se traduzem em práticas de gestão de sala de aula. É conveniente esclarecer previamente, no entanto, a relação entre gestão de sala de aula e o conceito de disciplina, aspecto fundamental da própria definição dos conceitos.

A Disciplina no Contexto da Gestão de Sala de Aula

Novamente, a distinção entre Disciplina e gestão de Sala de Aula depende da perspectiva teórica que cada autor assume. Kajs (2006), começando por afirmar que as práticas disciplinares se destinam a desencorajar e limitar ou prevenir futuros comportamentos desajustados e a encorajar o comportamento apropriado, propõe três funções alternativas: que elas sejam encaradas como tendo uma função retributiva, uma função preventiva ou uma função reabilitativa. Dessa forma, são encontradas, na literatura, diversas posições. Há autores que consideram a gestão de sala de aula como uma estratégia disciplinar, utilizando-a, predominantemente, para lidar com o comportamento inadequado (retribuição). Há outros que os separam, considerando-os processos paralelos, em que a gestão da sala de aula ajuda a prevenir os comportamentos inadequados (preventiva). Finalmente, há autores que consideram que a acção disciplinar é apenas uma das componentes do processo de gestão de sala de aula, estando esta centrada na aprendizagem (reabilitativa).

Na primeira perspectiva, incluem-se, por exemplo, Lewis e Lovegrove (1987), que afirmam que Gestão da Sala de Aula e Disciplina partilham o mesmo objectivo, que será o de controlar a sala de aula. Nessa perspectiva, as acções do professor (gestão da sala de aula) têm como objectivo manter os alunos com um comportamento adequado (disciplina) com vista a poderem desenvolver a instrução (controlar a sala de aula). Esta perspectiva reduz, assim, a gestão de sala de aula à simples aplicação de medidas disciplinares, maioritariamente baseadas nos princípios comportamentalistas de reforços e punições. De alguma forma, pode considerar-se esta linha típica das décadas de 70 e 80 (Cooper & Valli, 1996). De facto, as teorias comportamentalistas, prevalentes nos anos 70 apontavam para uma aprendizagem que atribuía o maior relevo a conhecimentos declarativos, discretos, aprendidos por métodos

básicos e *empacotados* em fragmentos mensuráveis. As intervenções comportamentais dos professores eram fundamentalmente reactivas, e tinham como objectivo a redução ou eliminação de comportamentos inadequados. Freiberg salienta a este propósito que: *“If discipline is reduced to a euphemism for behaviour modification, the educational value of the disciplinary regimen is compromised. The application of exclusively extrinsic methodologies obstructs the considered development of individual and group behaviour in favour of submission and subversion”*¹⁷ (Freiberg, 1999, p. 25).

Em meados dos anos 80, muito por influência do capítulo de Doyle na 3ª edição do *Handbook of Research on Teaching* (1986), começou a surgir alguma insatisfação relativamente a esta posição reactiva dos professores, propondo-se, assim, uma visão pró-activa do trabalho do professor (Cooper & Valli, 1996). Dessa forma, o professor deveria começar a desenvolver um conjunto de estratégias que diminuísse a probabilidade de surgirem problemas do comportamento ou disrupções da ordem na sala de aula. A gestão da sala de aula serviria assim para manutenção da ordem, sendo portanto um instrumento fundamentalmente disciplinar. Nessa perspectiva encontra-se também a posição de Brophy (1996, 1999). Para este autor, o professor na sala de aula desenvolve acções a quatro níveis: Instrução, Gestão da Sala de Aula, Intervenções Disciplinares e Socialização dos Alunos. A Instrução refere-se às acções que ele desenvolve para levar os alunos a dominar o currículo formal – por exemplo, apresentando informação, demonstrando competências, supervisionando o trabalho ou as tarefas. A Gestão de Sala de Aula, por sua vez, refere-se às acções que implementa para criar e manter um ambiente de aprendizagem que possa conduzir a uma instrução bem sucedida, e que pode envolver tarefas como o arranjo do espaço físico, o estabelecimento de regras e procedimentos, a manutenção da atenção às lições e o envolvimento nas actividades académicas. As intervenções disciplinares são acções tomadas para provocar, ou obrigar a, mudanças no comportamento dos alunos que não se ajustam às expectativas, especialmente naqueles comportamentos suficientemente salientes para perturbar o sistema de gestão da sala de aula.

¹⁷ “Se a disciplina for reduzida a um eufemismo para modificação do comportamento, o valor educacional do regime disciplinar está comprometido. A aplicação de metodologias exclusivamente extrínsecas obstrui o desenvolvimento do indivíduo e do grupo em favor da submissão e da subversão”.

Finalmente, a socialização dos alunos refere-se a acções tomadas para influenciar as atitudes, crenças, expectativas ou comportamentos, pessoais ou sociais, dos alunos. Uma parte destas acções é dirigida à classe como um todo (articulando ideias, comunicando expectativas e modelando, ensinando e reforçando o comportamento desejável), outra a alunos individuais (aconselhando, utilizando os princípios da modificação comportamental ou outros que possam remediar o desajustamento pessoal ou social).

A terceira perspectiva da interligação entre Gestão de Sala de Aula e Disciplina é mais recente, e resultou da atribuição do papel central na sala de aula à aprendizagem: *“In pointing to the disconnection between classroom management and other aspects of teaching such as instructional and interpersonal conduct, several authors have begun to reconnect classroom management with instruction and teachers’ personal traits”*¹⁸ (Richardson & Fallona, 2001, p. 706). Estas perspectivas consideram que a gestão de sala de aula consiste no controlo do comportamento dos alunos, mas no âmbito de uma gama alargada de acções que os professores implementam para garantir um ambiente de aprendizagem de qualidade (Garrahy, Cothran & Kulinna, 2005). Nessa perspectiva, a gestão de sala de aula tem como objectivo a criação das condições necessárias à aprendizagem, reservando, no entanto, algum espaço para a intervenção no comportamento inadequado. Um exemplo desta perspectiva encontra-se nos trabalhos de Martin e seus colaboradores (Martin, 2004; Martin & Baldwin, 1993a, 1993b; Martin, Baldwin & Yin, 1995; Martin & Baldwin, 1996; Martin & Shoho, 1999, 2000; Martin, Yin & Baldwin, 1998). Para estes autores, a Gestão da Sala de Aula refere-se a todos os esforços por parte dos professores para supervisionar as actividades na sala de aula, incluindo a aprendizagem, a interacção social e o comportamento dos alunos. A primeira destas dimensões, que designam de Gestão Instrucciona, inclui aspectos como a monitorização, o trabalho no lugar, a estruturação de rotinas diárias e a atribuição de materiais. O modo como estas tarefas são geridas contribui para a atmosfera geral da sala de aula e para o estilo de gestão de sala de aula. Este conjunto de ideias aproveita muito do estudo

¹⁸ “Ao apontar para a desconexão entre a gestão da sala de aula e outros aspectos do ensino como a conduta instrucciona e interpessoal, vários autores começaram a relacionar a gestão da sala de aula com a instrução e com os traços pessoais dos professores”.

clássico de Kounin (1970) sobre as salas de aula ordeiras e desordeiras. Conceitos como a suavidade e a oportunidade foram constantemente considerados característicos de aulas bem planeadas que preveniam comportamentos fora da tarefa.

A interacção social, que Martin e seus colaboradores designam de *Gestão das Pessoas*, inclui o que os professores acreditam acerca dos alunos enquanto pessoas e o que os professores fazem para desenvolver a relação aluno-professor. Um grande corpo teórico indica que o rendimento escolar e comportamento produtivo são influenciados pela qualidade da relação professor-aluno. Finalmente, o comportamento dos alunos, ou *Gestão Comportamental*, é semelhante à disciplina, embora se focalize em métodos pré-planeados de prevenir o comportamento desajustado e não na reacção do professor a esse comportamento. Especificamente, envolve o estabelecimento de regras, o estabelecimento de uma estrutura de recompensas e a criação de oportunidades para a participação dos alunos (Martin & Shoho, 1999).

Esta última perspectiva é muito mais abrangente, e acolhe desde perspectivas centradas no aluno, até perspectivas centradas no professor, como se pode verificar pelos trabalhos de Wolfgang (Wolfgang, 1996; Wolfgang, 2001; Wolfgang & Glickman, 1986), que apresenta um contínuo de intervenções educativas, desde as mais comportamentalistas até às mais personalistas, como as derivadas das teorias humanistas de Carl Rogers.

Numa linha semelhante encontra-se Jones (1996), que enfatiza a natureza compreensiva da *Gestão de Sala de Aula*, identificando cinco vertentes fundamentais que os professores devem dominar: (a) uma compreensão da teoria e investigação corrente sobre a gestão de sala de aula e das necessidades psicológicas e de aprendizagem dos alunos; (b) a criação de relações positivas entre professor-aluno e entre pares; (c) a utilização de métodos instrucionais que facilitam a aprendizagem óptima pela resposta às necessidades académicas de alunos individuais e do grupo turma; (d) a utilização de métodos de gestão organizacional e grupal que maximizem o comportamento na tarefa; e (e) a capacidade para utilizar uma gama de métodos comportamentais e de aconselhamento para apoio aos alunos que demonstram problemas de comportamento sérios e persistentes. Esta visão abrangente da gestão de sala de aula envolve o estabelecimento e a

manutenção da ordem, a planificação de instrução eficaz, a gestão dos alunos enquanto grupo, a resposta às necessidades dos alunos individuais e a gestão eficaz da disciplina e do ajustamento dos alunos individuais (Emmer & Stough, 2001).

Neste momento, parece existir algum consenso relativamente às relações entre o conceito de gestão de sala de aula e o conceito de disciplina. As perspectivas mais recentes atribuem à gestão da sala de aula, não apenas a instrução eficaz, mas também o apoio aos alunos na construção de um sentido de comunidade, com competências acrescidas na comunicação interpessoal, gestão de conflitos e auto-controlo (Jones, 1996).

Síntese

As relações entre pensamento e acção têm constituído um dos temas centrais da Psicologia desde há muitos anos. Desde os anos 70, a investigação na Psicologia da Educação tem atribuído a essas questões uma atenção muito particular, especialmente no que diz respeito ao funcionamento na sala de aula. A posição de Anderson (1987) de que *“until recently, little has been known about what takes place in classrooms (...) the school and the classrooms within them were conceived of as ‘black boxes’”*¹⁹ (p. 69), perdeu a sua actualidade, pois neste momento existe um corpo significativo de conhecimentos relativos ao funcionamento dos professores e dos alunos na sala de aula. No entanto, muito há ainda a descobrir quanto aos processos mentais dos professores relativamente às suas tarefas na sala de aula (Berliner, 2005).

A Psicologia tem sido profícua na produção de modelos do pensamento do professor, bastante úteis para a melhoria das práticas na sala de aula e para a própria formação dos professores. No entanto, esses modelos, muitas vezes contrastantes, oriundos de uma área de difícil acesso experimental, levaram a que uma grande parte da energia dos investigadores fosse despendida em análises do mérito ou demérito de modelos específicos (Borko & Putnam, 1996). A enorme quantidade de conceitos encontrados na literatura para

¹⁹ “Até recentemente, pouco se sabia acerca do que ocorre nas salas de aula (...) a escola e as salas de aula eram concebidas como pequenas ‘caixas pretas’”.

designar o conjunto de elementos que o professor utiliza como base para orientação das suas acções e actividades, é sinal da indefinição existente. A dificuldade em distinguir entre crenças e conhecimentos é também um resultado dessa indefinição, parecendo que, muitas vezes, se está a utilizar designações diferentes para descrever a mesma realidade. No fim de contas, quando um professor decide castigar um aluno por ter agredido um colega, estará a colocar em prática os seus conhecimentos ou as suas crenças? E será importante sabê-lo? Ou será mais importante saber quais os conteúdos que ele é capaz de verbalizar como justificação das suas acções, independentemente do rótulo ser *conhecimento* ou *crença*?

Estas questões, servindo de base para reflexão, não terão, provavelmente, qualquer resposta. Neste trabalho, assumimos que o conceito de *Conhecimento do Professor* estará mais relacionado com o conhecimento apresentado ao professor, na sua formação inicial ou contínua, enquanto o conceito de *Crença* está associado ao conhecimento pessoal, resultante da teoria, da prática, e de todas as influências – da filosofia, política, teologia, arte, etc – a que qualquer indivíduo – professor ou não – está sujeito. Será com base neste último tipo de cognições que o professor fundamenta as suas acções, organiza as suas rotinas e resolve os seus problemas e dilemas.

As questões relativas à organização do espaço, do tempo, das actividades, dos indivíduos, do grupo, e de inúmeros outros factores, bem como a decisão de centralizar nele o processo ou de o partilhar com os alunos estão incluídas no conceito de *Gestão de Sala de Aula* que constitui uma área prioritária da intervenção do professor. Dela depende, em grande medida, o sucesso na aprendizagem dos seus alunos. Como facilmente se depreende, trata-se de uma área em que as crenças dos professores assumem particular importância. Aspectos relativos ao *locus* da tomada de decisões – professor, alunos ou turma; aos objectivos que se pretendem atingir e ao tipo de ambiente necessário para o fazer, entre muitos outros, estão claramente subordinados às crenças que os professores têm relativamente a Ensino, Aprendizagem, Professor, Aluno, Escola, Ordem, Disciplina, etc. Daqui resulta que, grande parte do funcionamento dos professores depende das suas crenças individuais e da sua capacidade de as mobilizar adequadamente na selecção e implementação dos métodos de gestão de sala de aula.

É fundamental, então, proceder-se a uma sistematização dos métodos e estratégias de gestão de sala de aula, tentando relacioná-los com as crenças que, habitualmente, com eles estão associados. Será esse o objectivo do próximo capítulo.

II. Crenças e Práticas de Gestão de Sala de Aula

No capítulo anterior, pensamos ter demonstrado a importância do conhecimento dos processos de pensamento dos professores para a compreensão da sua actuação na sala de aula. Em síntese, assumimos o ser Humano como um ser racional, cujas acções são dirigidas pelos seus pensamentos, e que só podem ser compreendidas pela análise dos processos mentais a elas subjacentes. Esses processos mentais, no caso em questão da acção docente, envolvem diversas dimensões – o pensamento interactivo, o planeamento e as crenças e teorias, de acordo com o modelo eleito de Clark e Peterson (1986). A diversidade de formas que os pensamentos podem assumir conduzem-nos ao carácter “*essencialmente contestado*” (Cabanas, 2002) da maior parte dos conceitos em educação, e dos quais o conceito de ensino e o de educação são excelentes exemplos. Ora, serem essencialmente contestáveis não implica que não seja possível a busca de consensos, racionalmente fundamentados, que se possam constituir como soluções temporárias e provisórias para problemas que não admitem soluções definitivas.

Pretendemos, neste capítulo, demonstrar que o conceito de educação está marcado por contradições internas, e que as mesmas se reflectem nos seus constituintes, como é o caso do ensino ou, mais especificamente ainda, o caso da gestão de sala de aula. Partindo do assumido no primeiro capítulo, relativamente ao papel central das crenças no pensamento do professor, o nosso objectivo neste capítulo será analisar essas contradições internas, desde as dimensões mais abrangentes, como as crenças acerca da natureza humana, até às mais específicas, como o de conceito de ensino e o de gestão de sala de aula, procurando estabelecer um modelo enquadrador dos pensamentos e das práticas dos professores na gestão da sala de aula.

Este capítulo organiza-se, assim, em quatro grandes pontos: em primeiro lugar, será apresentado o quadro que utilizámos para organizar as diferentes perspectivas teóricas, justificando-se as diversas opções; num segundo ponto, serão analisadas as perspectivas centradas no professor,

começando por analisar as crenças mais gerais acerca do mundo e da natureza humana e a educação em geral, continuando com a análise das teorias específicas sobre o ensino e, finalmente, com a análise das práticas que lhes estão habitualmente associadas em termos de gestão de sala de aula; este mesmo percurso será utilizado no terceiro momento, para análise das perspectivas centradas no aluno. A concluir este capítulo, será discutida a existência de um ponto de equilíbrio entre estas duas perspectivas e a sua tradução em termos de teorias e de práticas de gestão de sala de aula.

Definição de Categorias

Como já foi repetidamente afirmado, as práticas dos professores baseiam-se nas suas crenças e nos seus conhecimentos, resultantes de uma apropriação pessoal de inúmeros factores, dos quais podemos fazer ressaltar a sua formação académica, mas sem esquecer, entre outros aspectos, a sua história pessoal, as suas experiências prévias, e os seus princípios e valores morais e éticos. Desta forma, assumimos que os professores inscrevem as suas práticas numa tradição histórica e numa perspectiva filosófica sobre a educação.

Deste ponto de vista, para se compreenderem as práticas, é conveniente analisar as correntes da filosofia da educação e as teorias da prática que lhe estão subjacentes. O nosso trabalho será, portanto, o de confrontar as grandes correntes da história e filosofia da educação, para melhor compreender de que forma os diversos autores foram fundamentando os seus modelos concretos de gestão de sala de aula. Esta não é uma tarefa fácil, pois implica harmonizar teorias ou perspectivas que muitas vezes demonstram disparidades significativas em alguns aspectos. No entanto, e no seguimento das opções feitas por diversos autores, procuraremos caracterizar duas correntes de pensamento e de acção extremas e em clara oposição: uma corrente que designamos Centrada no Professor, e que encontra paralelos, por exemplo, nas teorias de Heteroestruturação (Not, 1981- manual bastante utilizado nas componentes de Filosofia da Educação em Portugal), de Pedagogia da Essência (Suchodolski, 1992 – também muito utilizado na formação de

professores), na corrente Realista (Schraw & Olafson, 2002), no conceito tradicional de escola (Ravitch, 2000). A outra corrente, que designamos como Centrada no Aluno, encontra o seu paralelo nas teorias da Autoestruturação (Not, 1981), de Pedagogia da Existência (Suchodolski, 1992), corrente Relativista (Schraw & Olafson, 2002), e de Escola Nova (Ravitch, 2000). Finalmente, discutir-se-á a existência de um terceiro grupo, já sugerido anteriormente (Fenstermacher & Soltis, 1998; Levin & Nolan, 2000), e que Not, por exemplo, designa de Interestruturação (1981) e Schraw e Olafson (2002) designam como Contextualista.

As duas primeiras categorias referidas, Centrada no Professor e Centrada no Aluno, têm uma longa história de confrontos, datando pelo menos, desde o século XVIII. Para a primeira, o objectivo da educação é ensinar, no sentido de instruir ou formar. Reconhece a importância de um conjunto de conteúdos ou competências, e pretende que a criança ou o aluno as adquira ou domine através de um conjunto de operações organizadas e desencadeadas do exterior. A segunda categoria, Ensino Centrado no Aluno, pretende que a criança possui, desde muito cedo, os meios para assegurar o seu próprio desenvolvimento, sobretudo intelectual e moral, e que toda a acção exterior mais não faz do que entrar ou deformar o seu percurso desenvolvimental (Not, 1981). Estas correntes envolvem, na sua génese, um conjunto de princípios filosóficos também eles em clara oposição. Quintana Cabanas (2002) apresenta uma leitura destas oposições – antinomias, no seu discurso – designando o quadro geral, dentro do qual o indivíduo enquadra as suas crenças, como “cosmovisão”. Defende a existência de três grandes cosmovisões: o optimismo antropológico, o realismo antropológico e o pessimismo antropológico. As suas principais diferenças, relativamente aos postulados iniciais e às implicações para o conceito de educação e de educador, encontram-se no quadro 3. Encontram-se aí, também, alguns autores que Cabanas considera representativos dessas perspectivas.

Quadro 3 – Quadro síntese das implicações em termos de crenças educacionais das três principais “cosmovisões” (adaptado de Cabanas, 2002)

Cosmovisão	Optimismo antropológico	Realismo antropológico	Pessimismo antropológico
Representantes	Rousseau, Montessori	Comênio, Pestalozzi	Kant, Durkheim
Postulado inicial: A criança é um ser...	Bom Capaz de tudo Activo Espontâneo	Com aspectos positivos e negativos Capaz de algo Parcialmente activo Necessita de algum estímulo	Mau Impotente Passivo Inerte
A educação é...	Crescimento Deixar fazer Educere	Ajuda Cuidado Complere	Implantação Condução Educere
O educador é como um...	Jardineiro	Regulador de Tráfego	Escultor

Schraw e Olafson (2002; Olafson & Schraw, 2006) na sua proposta de análise das visões epistemológicas do mundo avançam também com um modelo de três visões, organizadas através de um conjunto de dimensões: Crenças sobre o currículo, crenças sobre a pedagogia, crenças sobre a avaliação, crenças sobre o papel do professor, crenças sobre o papel do aluno e crenças sobre o papel dos pares (Quadro 4).

Quadro 4 – Características das três visões epistemológicas do mundo (Olafson & Schraw, 2006)

Crenças acerca do(a):	Realista	Contextualista	Relativista
Curriculo	Aquisição de bases de conhecimento previamente identificadas e de competências de aprendizagem	Aquisição de competências e conhecimentos situacionalmente relevantes; encoraja os alunos a adaptar-se e a ajustar o conhecimento às exigências presentes	Enfatiza as múltiplas perspectivas e análises do conhecimento adaptadas para ir de encontro às necessidades e interesses do indivíduo
Pedagogia	Transmissão; instrução centrada no professor; Treino e prática; Lições planeadas previamente por fontes externas	Transaccional; Instrução centrada nos alunos; Actividades de pesquisa e centradas em problemas; Comunidade de aprendizes	Autónoma; Instrução centrada no indivíduo; Promoção da auto-regulação do aluno; Projectos independentes dos alunos

Avaliação	Padrões externos; Referente a normas; <i>Feedback</i> do professor	Padrões de grupo; Referente a critérios; <i>Feedback</i> do próprio e dos colegas	Padrões individuais; Referente a critérios; <i>Feedback</i> do próprio
Papel do Professor	Perito; Disseminar activamente o conhecimento	Colaborador; Conduz activamente a aprendizagem pela modelagem, andaimação (<i>Scaffolding</i>) e co-participação	Facilitador; Fornece activamente <i>feedback</i> ao aluno
Papel do Aluno	Recipiente passivo; auto-regulação aprendida com apoio do professor	Colaborador activo com os colegas e o professor; auto-regulação aprendida através do apoio dos colegas e do professor	Construtor activo; auto-regulação aprendida autonomamente
Papel dos Pares	Colegas têm um papel pequeno	Os colegas têm um papel muito importante na modelagem e no apoio colaborativo na zona de desenvolvimento proximal	Os colegas têm um papel pequeno

Evidentemente, o carácter “*essencialmente contestável*” de qualquer discurso sobre educação encontra também aqui o seu eco. A separação das teorias ou crenças sobre educação em três grandes classes de teorias, como fazem estes e muitos outros autores, é contraposta por outros, que, com o seu ponto de vista específico, as dividem em outras tipologias, com números maiores ou menores de categorias conforme o quadro teórico adoptado.

Neste trabalho optámos por analisar duas posições extremas, presentes em todas as categorizações analisadas – uma posição centrada no professor e uma posição centrada no aluno – uma vez que a grande diferença entre as diversas categorizações analisadas se encontra na existência de um grupo (ou grupos) intermédio(s). Concretamente, a questão que se coloca é se uma terceira categoria ou agrupamento mais não será do que um ponto intermédio de um contínuo entre as duas posições anteriores. A discussão desta questão encontra-se um pouco mais à frente neste trabalho.

As duas posições extremas diferem entre si em diversos aspectos. Not (1981) refere os seguintes: (1) na posição centrada no professor, o saber é organizado do exterior e a educação consiste numa espécie de enxerto, no

aluno, de produções externas destinadas a formá-lo, enquanto na posição centrada no aluno, este é o responsável pela sua própria construção do conhecimento; (2) na primeira, um educador exerce uma acção sobre um educando através de uma matéria divisível em elementos que são instrumentos para a formação do aluno, enquanto no segundo existe apenas um indivíduo agindo e transformando a sua própria acção; (3) no primeiro caso, aquele que sabe ensina ao que ignora, o que implica uma assimilação prévia pelo agente, sendo estes métodos caracterizados pelo primado do objecto, enquanto no segundo caso, a determinante da acção é o aluno e o objecto está submetido às suas iniciativas – é o primado do sujeito.

Cabanas (2002) assegura que a distinção entre as diversas teorias se encontra na importância atribuída à natureza – se o mais importante, no processo educativo, é salvaguardar as características “*naturais*” do educando (tendências, necessidades, manifestações), ou se, pelo contrário, as temos de corrigir ou superar submetendo-os a valores e normas “*ideais*”. Como esta opção depende de opções filosóficas, iremos começar a nossa análise pelos fundamentos filosóficos de cada uma das posições e das suas influências para a teoria da educação e para a formulação de práticas.

Perspectivas Centradas no Professor

Mata a fera! Corta-lhe o pescoço! Espalha o sangue!
William Golding “*O Deus das Moscas*”

As perspectivas centradas no professor constituem a forma tradicional de ver a educação e têm, na sua base, um conjunto de crenças que continuam a caracterizar a maior parte das sociedades. Elas são marcadas, acima de tudo, por uma ideia pessimista da natureza humana, que justifica a necessidade da educação pela necessidade de alterar a natureza humana, tornando-a mais conforme com as normas e valores comuns a uma determinada sociedade. Estas crenças deram origem a um grande conjunto de teorias sobre a educação e o ensino, e estão, ainda hoje, muito presentes nas nossas escolas e nas nossas salas de aula.

Apesar de tudo, estas teorias são frequentemente designadas de retrógradas, indignas de espíritos livres e progressistas. Convém salientar, no entanto, que constituem um modo de ver o Homem tão legítimo e justificável como as alternativas mais optimistas, encontrando justificações mais que suficientes numa visão realista e comprovada da grande acumulação de sofrimentos e tragédias que vão marcando a existência humana. Resta sempre a dúvida se as visões mais optimistas não serão resultantes de uma visão romântica que confunde a realidade com os nossos desejos – “*Wishful thinking*” (Cabanas, 2002).

Crenças

A visão pessimista da natureza humana, como já foi referido, e será adiante demonstrado, tem uma longa história. Dela é construída a matriz que fundamenta a nossa sociedade ocidental – e não só. O reconhecimento deste facto encontra-se, desde logo, no surgimento de outras teorias, consideradas como alternativas, revolucionárias, progressistas, etc., e que visam, desde logo, a substituição ou alteração das bases do pensamento ocidental.

O pensamento ocidental tem raízes históricas claras. Minois (2004) faz uma análise de diferentes explicações religiosas do nascimento do Homem, e chega à conclusão que, para a maioria das religiões, esse nascimento está, de alguma forma, marcado pelo mal, pelo desastre, pela podridão. Nas antigas religiões orientais, como o bramismo, o budismo ou o confucionismo, toda a existência é imperfeição, e toda a actuação acarreta culpa. A Bíblia apresenta a natureza humana degradada por um pecado, designado de original, repetindo as tradições de múltiplas mitologias, como a babilónica. Segunda a tradição grega, o Homem provém das cinzas dos titãs, fulminados por Zeus por terem devorado o menino-deus Dionísio, mantendo em si um fôlego de dignidade divina e uma porção de maldade titânica. Ainda na mesma cultura, bastantes filósofos se lamentaram de certos aspectos da condição humana, como Platão, que encarava o corpo humano como cárcere da alma e todo o real concreto como mera sombra do ideal abstracto, cabendo à razão o papel de refrear as paixões (Cabanas, 2002).

A história da nossa sociedade não se pode entender sem o recurso à religião, nomeadamente às suas bases judaico-cristãs, mas também protestantes. Em todas elas existe uma desconfiança básica nas capacidades humanas e consideram, portanto, fundamental, a sua orientação ou mesmo supressão. As crenças básicas advêm da noção de pecado original: o Homem é pecador, a salvação vem-lhe de fora e a sua vida moral pressupõe uma contínua luta contra as exigências da sua natureza desordenada. A superação do seu estado de pecado advém do sacrifício: aceitação do trabalho como castigo, prática das virtudes, obediência à lei imposta, controlo dos apetites instintivos, reconhecimento das próprias falhas e vontade de auto-superação. Esta posição mantém ainda a sua actualidade, bastando para tal ver o *Catecismo da Igreja Católica* (2000): “Ignorar o facto de o homem ter uma natureza lesada, tendendo para o mal, ocasiona graves erros no domínio da educação, da política, da acção social e os costumes”. Também para o protestantismo, a natureza humana é absolutamente má e sem remédio possível, de modo que a única esperança possível assenta em que Deus, na sua misericórdia, se digne a lançar um véu de esquecimento sobre esta situação (Cabanas, 2002).

Esta herança vai encontrar eco no pensamento de diversos filósofos. Kant, cristão protestante, afirma que o Homem tem uma natureza com disposições de diferentes tipos, mas possuindo sempre os atributos necessários para o bem (Kanz, 1993). Compete-lhe, assim, desenvolver esses atributos, fugindo da propensão para o mal, na qual podem ser distinguidos três níveis: (1) a fragilidade da natureza humana, ou seja, a debilidade do coração humano no cumprimento do bem; (2) a impureza no cumprimento do bem, de modo que, na realização de actos morais, se inclui a de outros que não o são; (3) a maldade, pela qual o Homem adopta máximas más de comportamento e comete o pecado (Cabanas, 2002). Neste sentido, Kant deduz, da condição humana, a necessidade da educação: a natureza humana apenas pode ser corrigida e superada pela acção educadora:

Kant thus sharply separates the sphere of nature from the sphere of morality, but he conceives of education as the process that links the two - that is, that leads the child from a state of compulsion by natural desire to a state of being able to perform the right act simply through an understanding that it is the right act. Hence,

*according to Kant, the ultimate aim of education should be the formation of moral character*²⁰ (Dickerson, 2003, p. 61).

Outro pensador importante é Hobbes, que afirmava que o estado natural do Homem é de guerra de todos contra todos. É latente a pura animalidade que se move pelo instinto de preservação: os desejos de sobrevivência pessoal conduziriam a um mecanismo de selecção natural segundo a lei do mais forte, tal como ensina o darwinismo social, que concebe a sociedade humana como o produto da luta pela existência, dominada pelos mais dotados (Cabanas, 2002).

Nietzsche, na sua teoria do Super-Homem, também apresenta o ser humano como um predador implacável, sem outro desejo para além do de se impor aos restantes:

*The ultimate goal of Nietzsche's philosophy of education, as with his whole philosophical system, was the development of true culture through the production of fully authentic individuals or what he called the higher type of humanity, for through the production of such individuals all of society would find its justification and so reap the greatest rewards*²¹ (Hart, 2003, 157).

Em Schopenhauer, aparece-nos como um ser desgraçado que não pode escapar ao seu destino doloroso, frustrante e aborrecido (Cabanas, 2002).

De todos estes autores retira-se um ponto comum: o ser humano, não é, naturalmente, bom. Muito pelo contrário, a visão mais optimista afirma que, na melhor das hipóteses, ele tem em si a possibilidade do Bem e do Mal. No entanto, todas elas afirmam, claramente que, entregue a si próprio, o ser humano rapidamente deixará vir à superfície a sua bestialidade – ideia base do romance “O Deus das Moscas” com que se iniciou este ponto. A única esperança está então na educação, processo muitas vezes doloroso porque contrário à própria natureza humana. Durkheim, por exemplo, afirma que não há educação sem esforço, pois a segunda natureza que a educação pretende inculcar no indivíduo é, muitas vezes, um processo que contraria a natureza humana (Filloux, 1993). Por essa razão, não se pode conceber a educação sem disciplina, pois é fundamental que a criança aprenda a respeitar as regras e a cumprir os seus deveres. Por essa razão, também, o professor possui

²⁰ “Kant separa então claramente a esfera da natureza da esfera da moralidade, mas concebe a educação como o processo que liga as duas – isto é, que conduz a criança de um estado de compulsão pelo desejo natural para um de ser capaz de desempenhar o acto correcto apenas pela compreensão de que é de facto o acto correcto. Desta forma, de acordo com Kant, o fim último da educação deveria ser a formação do carácter moral”.

²¹ “A finalidade última da filosofia da educação de Nietzsche, tal como de todo o seu sistema filosófico, era o desenvolvimento da verdadeira cultura através da produção de indivíduos completamente autênticos que eles intitulava de tipo superior de humanidade, pois pela produção de tais indivíduos toda a sociedade iria encontrar a sua justificação e assim atingir as maiores recompensas”

autoridade enquanto representante da sociedade, sendo a transmissão da herança cultural às novas gerações, a sua função fundamental (Marques, 2001).

Teorias

Em termos educacionais, a transmissão de conteúdos é, provavelmente, a forma mais arcaica e mais simples que pode assumir a pedagogia do conhecimento. Not (1981) apresenta a seguinte análise estrutural do processo: existe uma pessoa P (que exerce uma função pedagógica) que se propõe transmitir um objecto de conhecimento O (noção, valor, processo de pensamento ou acção, etc.) a um aluno A, desenvolvendo-se, assim, duas relações – uma da pessoa P à pessoa A, e uma da pessoa A ao objecto O, em que a pessoa P funciona como intermediário. O elemento activo da situação é P, e o regulador da acção é O. P transforma A através e em função de O. No nível das comunicações, a relação entre P e A pode funcionar nos dois sentidos. Por outro lado, a acção transformadora tem sentido único, não havendo qualquer razão para que ela vá de A para P, pois A não tem de transformar P nem O. Isso significa que A está privado de qualquer iniciativa, sendo tratado como o lugar de uma acção exercida do exterior – tendo portanto estatuto de objecto.

Esta linha de pensamento baseia-se em duas assunções básicas: o princípio de que, a partir do exterior, se pode exercer sobre alguém uma modelação da sua inteligência ou do seu saber e o princípio de que é possível a transmissão do saber daquele que sabe para o que ignora (Not, 1991). A pressão do exterior é realizada através da apresentação de estímulos, do exercício de pressões, de inibições, restrições, aprovações, e dos modelos que oferece, das situações que cria e das reacções às iniciativas e comportamentos de cada aluno. A transmissão do saber baseia-se num conjunto de objectivos: (1) pretende-se ser mais preciso, pois se o aluno tivesse a iniciativa, poderia perder-se em infindáveis tentativas, impasses ou erros – o professor, por outro lado, transmite os conhecimentos com precisão; (2) pretende-se ganhar tempo, pois poupa-se o tempo de lentos e penosos esforços de pesquisa pessoal,

apresentando os conteúdos a aprender de forma já formatada; (3) pretende-se facilitar as aquisições, deixando ao aluno apenas a tarefa de aprender os conteúdos e não de os procurar.

Estes métodos, evidentemente centrados no professor, e que deixam ao aluno um papel de objecto, não dispensam, de todo, a acção do aluno. Por exemplo, reconhece-se a importância da actividade espontânea do aluno no acompanhamento da transmissão, como facilitador da aprendizagem. Por essa razão, coloca-se um grande peso na manutenção de um conjunto de condições que possibilitem o acompanhamento do processo de transmissão. Os fracassos são, geralmente, considerados como falta de atenção ou lentidão na compreensão por parte do aluno. Por outro lado, para facilitar a compreensão, é frequente o recurso à actividade concreta do aluno, em termos de exercícios impostos, pois considera-se, aqui, que as noções transmitidas só são perfeitamente integradas ao fim de uma série de exercícios práticos. Esses exercícios consistem, essencialmente, na aplicação de regras de acção ou normas que constituem uma boa parte dos objectos transmitidos ao aluno (Not, 1981).

Not (1981), no seu livro “As pedagogias do conhecimento”, obra frequentemente utilizada na formação de professores, em Portugal, propõe uma sistematização dos métodos dentro da corrente centrada no professor, que ele designa de Heteroestruturação (quando 4), com a distinção de métodos tradicionais e de métodos coactivos, consoante o papel atribuído ao aluno na construção do objecto.

Quadro 5 - Perspectivas teóricas e autores dentro da Hetero-estruturação (adaptado de Not, 1981)

Hetero-estruturação					
(Trans)formar o aluno; acção de um agente externo; primado do objecto					
Tradicionais Objecto transmitido			Coactivos Objecto construído		
Tradição activa	Tradição constituída Acção modeladora da herança cultural		1ª Aplicação do Behaviorismo e da Reflexologia	Sistematização behaviorista	Ponto de vista cibernético
	Transmissão	Reprodução			
Diversos	Durkheim	Alain Château	Washburn Dottrens	Skinner	Crowder Landa

Dentro dos métodos tradicionais, o mais habitual é o designado por transmissão de conhecimentos, que constitui a matriz básica e que já foi atrás discutido. É de facto o mais clássico, e podem-se encontrar exemplos, por exemplo, na pedagogia dos jesuítas que tinha como características predominantes a ordem, a disciplina e o método, ocupando a gramática, a filosofia, a lógica, a teologia, o lugar central no plano de estudos. A metodologia mais vulgar consistia numa mistura de exposição do professor, leitura de textos, exercícios e disputas orais (Not, 1981).

No que diz respeito aos métodos que se orientam pela tradição constituída, podem distinguir-se duas maneiras de a explorar: (1) numa perspectiva, ela é concretizada em produções sociais que modelam o indivíduo pela pressão que exercem sobre ele, sendo a educação apenas uma sistematização de tais pressões tendo como meta tornar o indivíduo adequado ao que lhe é pedido pela sociedade; (2) noutra perspectiva, a tradição é objectivada em herança constituída pelas obras das gerações que nos precederam e das quais a acção do tempo deixou subsistir somente o que define o homem na sua essência.

A primeira linha pode encontrar-se em Durkheim, para quem a sociedade domina o indivíduo, que só pode subsistir através de normas e obrigações. Estas normas e obrigações, construídas pela sociedade, são transmitidas através da educação, definida como a acção que as gerações adultas exercem sobre aquelas que não o são, para as formar para a vida social (Filloux, 1993). A segunda linha pode encontrar-se em Alain, cuja colocação neste ponto pode parecer algo estranho. Alain vê a sala de aula como uma oficina de trabalho, em que os alunos vão conquistando a sua autonomia com a ajuda do professor. Em vez de estarem sentados, em silêncio, a ouvir o professor, devem, pelo contrário, estar sempre em actividade, realizando exercícios, lendo, escrevendo, calculando e desenhando (Marques, 2001). Alain procurou fundamentar o seu ensino na experiência do aluno, mas num tipo muito específico de experiência – a que tem como objecto as obras clássicas. Em resultado, surgiu uma pedagogia em que se limita o papel do professor, mas em que não se dá espaço ao aluno para desenvolver um saber próprio: *“I find it ridiculous that the decision to learn one thing rather*

*than another should be left to the children and their families*²²” (Alain, cit. in Foray, 1993, p.30). No fundo, promoveu uma ligação directa entre o aluno e o conhecimento que, para ele, se encontrava nas grandes obras, poemas, músicas, pinturas, monumentos, e nos textos e traduções precisas dos clássicos (Not, 1981).

Os métodos coactivos podem ser definidos como métodos de duplo sujeito, devido aos papéis que aí representam o aluno e o pedagogo: o primeiro executa uma acção que o outro dirige (Not, 1981). Isto é, o aluno age, mas as iniciativas que regem a sua actividade pertencem ao mestre, e nessa situação ele torna-se o lugar de uma acção que o outro exerce sobre ele para formá-lo como se forma um objecto. Para os promotores desses métodos, o conhecimento consiste, de facto, em comportamentos: conhecer é agir, material ou verbalmente. O pedagogo vai dirigir a sua construção através de um programa que estrutura uma série de operações elementares que ele terá definido, analisado, seleccionado e ordenado temporalmente.

Pode-se apontar o ensino programado como uma forma de instrução em que a estruturação da matéria a ensinar provoca no aluno uma actividade própria à sua assimilação. O recorte dessa actividade em unidades ordenadas, de modo que cada uma delas seja absorvida só após a aquisição daquelas nas quais se apoia, constitui o programa. Os promotores desses métodos sustentam-nos em nome da individualização do ensino que possibilitam, pois cada um pode seguir o seu próprio ritmo e percorrer o programa até ao fim (Not, 1981).

Vemos esses princípios colocados em prática, pela primeira vez, no método de *Winnetka*, concebido no princípio do século 20 por Washburn. Trata-se de um sistema compósito e funcionalista. Após a definição dos objectivos de ensino de forma funcional – dizendo o que é preciso aprender e para quê – os currículos são determinados metodicamente e é fixada a idade óptima para a sua aquisição através da média das crianças. Os conteúdos são então distribuídos em séries de exercícios auto-educativos com um sistema de testes que permite a avaliação dos progressos obtidos por cada aluno e a regulação do ritmo de progressão que pode ser adaptado às possibilidades de

²² “Parece-me ridículo que a decisão de aprender uma coisa em vez de outra deva ser deixada às crianças e às suas famílias”.

cada um. Podem verificar-se, aqui, os princípios essenciais nos quais se fundamentará, meio século mais tarde, o ensino programado: (1) definição prévia dos objectivos; (2) análise da matéria e dos procedimentos; (3) controlo da progressão; (4) exploração sistemática do feedback. Desta forma, a matéria a ensinar é estruturada em uma ordem didáctica (princípio da estruturação); o ensino é adaptado ao aluno e cada um pode ir conforme seu ritmo (princípio de individualização); cada aluno é constantemente estimulado por perguntas (princípio do estímulo); as respostas são sempre corrigidas e os erros encaminhados (princípio do controlo) (Not, 1981).

Um outro exemplo encontra-se no modelo comportamentalista de Skinner. O comportamentalismo é uma corrente da psicologia marcada por uma preocupação claramente funcionalista e pragmatista e pelo desejo da objectividade científica assente num empirismo lógico, centrando portanto a sua atenção nas conexões observáveis estímulo-resposta e evitando conceitos como natureza humana, instrospecção, consciência e personalidade, por não serem passíveis de observação e medida. Os seus fundamentos teóricos são encontrados nas teorias do condicionamento clássico e do condicionamento operante, devidas, entre outros, aos trabalhos de Pavlov e Skinner. Estas teorias têm implicações evidentes para o processo educativo: (1) o educador não é um simples facilitador do desenvolvimento do educando, mas sim o seu líder e programador; (2) educar não é animar, mas sim ensinar algo; (3) o modelo didáctico ideal é o ensino programado; (4) a pedagogia rege-se por normas empíricas, avaliadas pelos seus resultados efectivos e comprovados; (5) a educação não pode prescindir de alguma coacção sobre o educando; (6) a educação pressiona e obriga o educando a agir como deve ser (Marques, 1999).

Estes princípios encontram uma ilustração muito clara na novela *Walden Two* (Skinner, 1948) onde é descrita uma experiência educativa que procura traduzir uma utopia pedagógica de cunho comportamentalista e na comunidade *Los Horcones* no México, construída a partir daquela utopia e onde os princípios comportamentalistas são utilizados como principal guia de acção (Ishaq, 1991). As ideias pedagógicas expressas na novela referida são as seguintes: (1) preferência por uma pedagogia do esforço e do dever, por oposição a uma pedagogia do interesse e do jogo; (2) uma pedagogia centrada

no amor ao trabalho e à actividade produtiva; (3) subalternização do papel educativo da família, em favor do papel da comunidade e do grupo; (4) defesa da educação como processo de controlo social; (5) a finalidade da educação é formar indivíduos bem integrados na sociedade e felizes consigo próprios (Marques, 1999).

Dois modelos também claramente inspirados nos modelos comportamentalistas são o modelo directivo de Bereiter e Engelman, e o modelo de ensino para a mestria de Bloom. O primeiro modelo privilegia a abordagem de competências e conhecimentos básicos através de aulas altamente estruturadas e orientadas para metas e objectivos definidos com rigor. Este modelo requer ambientes de aprendizagem altamente estruturados e o uso pelo professor de uma planificação e de uma avaliação muito rigorosas (Morrison, 2001). Bereiter e Engelman acreditam que há crianças que aprendem melhor com currículos altamente estruturados e desde que o conhecimento seja dividido em pequenas parcelas, numa sequência de crescente complexidade e abstracção, complementada com reforços contínuos e feedback imediato. À medida que a aprendizagem vai ocorrendo, os alunos melhoram a sua auto-estima, aumentam as suas expectativas educacionais e começam a ganhar autonomia e competências meta-cognitivas (Marques, 2001).

O modelo de ensino para a mestria, criado por Benjamin Bloom, centra o processo de ensino e aprendizagem numa planificação e avaliação rigorosas, dependentes de uma definição clara dos objectivos gerais, específicos e comportamentais e da construção de instrumentos rigorosos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. O processo de ensino e aprendizagem obedece a uma sequência lógica de tarefas, articuladas das mais simples para as mais complexas e tendo em consideração a definição de objectivos mínimos e objectivos de desenvolvimento (Marques, 2001). Nesta linha, o autor afirma que quase todos os alunos são capazes de atingir os objectivos educacionais, desde que se lhes conceda o tempo necessário e as condições de aprendizagem apropriadas (Eisner, 2000). Atribui também uma grande importância à hierarquização das tarefas de aprendizagem, à definição rigorosa dos objectivos e ao feedback imediato (Bragg & Laanan, 2001). O processo foi descrito, de forma simplista, por Anderson:

As originally set forth by Bloom, these features or elements are:

- *Specification of the objectives and content of instruction (precondition).*
- *Translation of the specifications into evaluation procedures (precondition).*
- *Setting of standards of mastery and excellence apart from interstudent competition (i.e., absolute mastery standards) (precondition).*
- *Breaking course or subject into smaller units of learning (operating procedure).*
- *Design and administration of brief diagnostic-progress tests (i.e., formative evaluation) (operating procedure).*
- *Use of alternative instructional materials or processes intended to help students correct their learning difficulties (as indicated by their performance on the diagnostic-progress tests) (operating procedure).*

*In combination, the last two bullets are generally referred to as “feedback/correctives.” It is the feedback and correctives that require additional instructional time.*²³ (Anderson, 2003, 378-379)

O ponto de vista cibernético acrescenta ao modelo comportamentalista a importância do feedback no ajustamento do processo. Enquanto no sistema comportamentalista de Skinner os programas são uni-sequenciais com respostas unívocas e riscos de erros negligenciáveis, e portanto, as respostas do aluno não poderiam modificar a estrutura do percurso, o sistema proposto por Crowder é essencialmente baseado na retroacção, permitindo que, mesmo em caso de respostas erradas, o processo continue, através do esclarecimento das questões que estiveram na base do erro, eventualmente reiniciando o processo de aprendizagem (Not, 1981).

Práticas

As práticas de Gestão de Sala de Aula, na perspectiva do Ensino Centrado no Professor, assumem diversas modalidades, embora revertam na sua quase totalidade a um modelo clássico e que se tem mantido inalterável

²³ “Tal como os estabeleceu Bloom, estes elementos chave são:

- Especificação dos objectivos e conteúdos da instrução (condição prévia)
- Tradução das especificações para procedimentos de avaliação (condição prévia)
- Estabelecimento de padrões de mestria e excelência independentes da competição entre os alunos (i.e., padrões absolutos de mestria) (condição prévia)
- Dividir a disciplina ou a matéria em unidades de aprendizagem mais pequenas (procedimento operacional)
- Desenho e administração de breves testes de diagnóstico do progresso (i.e., avaliação formativa) (procedimento operacional)
- Utilização de materiais ou procedimentos instrucionais alternativos destinados a ajudar os alunos a corrigir as suas dificuldades de aprendizagem (indicadas pelo seu desempenho nos testes de diagnóstico do progresso) (procedimento operacional)

Em combinação, os dois últimos pontos são geralmente referidos como ‘feedback/correctivos’. São estes aspectos que requerem tempo instrucional adicional”.

desde há séculos. Dois bons exemplos das práticas nesta corrente encontram-se na Pedagogia dos Jesuítas e no trabalho de Hegel no Liceu de Nuremberga.

Nos colégios jesuítas, a disciplina era entendida como uma forma de envolvimento de todo o colégio num ambiente de respeito pela ordem e pela hierarquia. Na base da disciplina estava o regulamento interno, onde se estipulavam, com rigor, a missão, os objectivos, os direitos e os deveres. No topo da hierarquia estava o reitor, eleito pelos professores mais antigos. De seguida vinha o prefeito dos estudos, sobre cujos ombros recaía a responsabilidade pela inspecção do ensino, a socialização dos novos professores e a supervisão do trabalho dos professores. Por último, em cada classe havia um professor principal que seria o responsável pelos estudos de cada aluno.

Com um ambiente tão ordeiro e hierarquizado os colégios jesuítas raramente recorriam aos castigos. Pelo contrário, faziam apelo aos reforços positivos, nomeadamente aos quadros de honra e às competições académicas. Com a classe dividida em decúrias, o decurião recitava todas as manhãs a lição aos restantes companheiros. Durante esse período, o professor concluía a correcção das cópias. A aula começava com um ditado. Depois o professor fazia uma prelecção com base num texto. De seguida, os melhores alunos faziam, para os colegas, a mesma prelecção (Marques, 2001).

Numa linha próxima encontra-se La Salle, que se preocupou sobretudo com o desenvolvimento do carácter dos alunos, e centrou todo o acto pedagógico na sala de aula e na direcção intelectual e moral do professor. A autoridade deste devia exercer-se com firmeza e carinho de modo a assegurar a ordem e o respeito pela hierarquia. A ordem na sala de aula exigia o silêncio dos alunos e embora desaconselhasse os castigos físicos, considerava que os desvios do comportamento deveriam ser penalizados. Uma inovação de La Salle foi o emprego do método simultâneo, reunindo, numa sala espaçosa, várias dezenas de alunos que, em alguns casos, podia chegar a uma centena. La Salle aconselhava a abertura das escolas bem cedo e preconizava a utilização de um complexo sistema de sinais, afim de observar o silêncio, evitando-se que o professor perdesse tempo com advertências e instruções verbais. Havia sinais para os alunos lerem em voz alta, em voz baixa, soletrarem, repetirem um exercício, entre muitos outros. Embora La Salle

aconselhasse um uso apenas moderado dos castigos físicos, havia um sistema de recompensas e castigos muito eficaz, que incluía a advertência, a penitência, a repetição de exercícios e a expulsão da sala ou até mesmo da escola. Preconizou uma avaliação rigorosa, aconselhando que um aluno só transitasse de ano ao mostrar um bom domínio das matérias. Considerava que passar de ano um aluno que não se mostra apto seria condená-lo a uma vida de ignorância (Marques, 2001).

O outro exemplo referido foi o do Colégio de Nuremberga, e do trabalho do filósofo alemão Hegel, que o dirigiu durante um período de oito anos. Hegel insistia na seriedade do trabalho pedagógico, na responsabilidade individual, na exigência de aplicação por parte dos alunos, no rigor intelectual, no respeito pelos professores e no uso da razão e da reflexão (Pleines, 1993). Os métodos de ensino propostos não se afastam da forma como Hegel orientava as suas aulas:

Em relação a cada tema, Hegel ditava um parágrafo, em seguida procedia à sua explicação oral, recorrendo também ao questionamento dos alunos. O ditado tinha de ser passado a limpo e a explicação oral devia ser resumida por escrito. No início de cada aula, um aluno apresentava uma síntese oral da aula anterior. Os alunos podiam interromper sempre que necessitassem de colocar dúvidas (Fernandes, 1994).

Uma questão da maior importância para Hegel é a da disciplina, da ordem e da serenidade na sala de aula. A este respeito, chega a afirmar que havendo alunos que não sejam capazes de respeitar as relações de cortesia e as regras de boa conduta, então o reitor deve devolver esses alunos às respectivas famílias, para que elas façam aquilo que às famílias compete fazer, ou seja, fazer respeitar as regras da convivência social. A disciplina, isto é, o respeito pelas regras de conduta, a obediência e a atitude responsável, deve ser uma preocupação da educação familiar, sendo de supor que uma instituição de ensino não tem que começar por obter disciplina dos seus alunos, mas antes pressupô-la (Marques, 1999).

No que se refere aos modelos actuais de gestão de sala de aula, podemos encontrar uma imensa variedade, dependendo das perspectivas teóricas dos seus autores. Wolfgang (1996) apresenta um quadro em que pretende fazer a síntese dos diversos modelos de gestão de sala de aula de acordo com as perspectivas teóricas que lhes deram origem. Na linha dos seus

trabalhos originais (Wolfgang & Glickman, 1986) apresenta três dimensões, dependendo da quantidade de poder que o professor assume na sala de aula: (1) uma dimensão baseada na relação e na escuta (*Relationship-Listening*); (2) uma dimensão baseada no confronto e na contratualização (*Confronting-Contracting*); (3) uma dimensão baseada em regras e consequências (*Rules and Consequences*) (quadro 5). Nesse quadro estão também presentes os principais modelos teóricos subjacentes a essas práticas (Wolfgang, 2001).

Quadro 6 – Modelos Disciplinares Actuais (adaptado de Wolfgang, 1996, 2001)

Poder do Professor		
Poder Mínimo -----		----- Poder Máximo
Relação e Escuta	Confronto-Contratualização	Regras e Consequências
Modelo Rogeriano	Modelo de Disciplina Social	Modelo de Análise
Modelo das Menções	de Dreikurs – Teoria	Comportamental
Honrosas	Adleriana	Modelo de Disciplina Positiva
	Modelos da Terapia da	Modelo de Disciplina
	Realidade, Teoria do	Assertiva
	Controlo e da Escola de	Modelos de Menções
	Qualidade (Glasser)	Honrosas
	Modelo da Disciplina	
	Judiciosa	
	Modelo das Menções	
	Honrosas	
Gordon (1974), <i>T.E.T.: Teacher Effectiveness Training</i>	Dreikurs & Cassel (1972), <i>Discipline Without Tears</i>	Madsen & Madsen (1981), <i>Teaching Discipline: A Positive Approach for Educational Development</i>
Gordon (1989), <i>Teaching Children Self-Discipline: At Home and at School</i>	Albert (1989), <i>A Teacher's Guide to Cooperative Discipline: How to Manage Your Classroom and Promote Self-Esteem</i>	Alberto & Troutman (1990), <i>Applied Behavior Analysis for Teachers</i>
Harris (1969), <i>I'm OK – You're OK: A Practical Guide to Transactional Analysis</i>	Glasser (1985), <i>Control Theory in the Classroom</i>	Dobson (1970), <i>Dare to Discipline</i>
Raths, Harmin & Simon (1966), <i>Values and Teaching</i>	Glasser (1969), <i>Schools Without Failure</i>	Canter & Canter (1992), <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom</i>
Bessell (1976), <i>Human Development Program</i> ("The Magic Circle")	Glasser (1992), <i>The Quality School: Managing Students Without Coercion</i>	Canter & Canter (1993), <i>Succeeding with Difficult Students</i>
Palomares & Ball (1980), <i>Grounds for Growth: The Human Development Program's Comprehensive Theory</i>		Alberti (1982), <i>Your Perfect Right: A Guide to Assertive Living</i>
		Alberti & Emmons (1975), <i>Stand Up, Speak Out, Talk Back</i>
		Jones (1987), <i>Positive Classroom Discipline</i>
		National Crisis Prevention Institute, "Nonviolent Crisis Intervention"

Outro autor, Tauber (1999), organiza alguns dos modelos apresentados anteriormente num *continuum* que ordena de acordo com as influências de dois autores: Skinner e Rogers (figura 6).

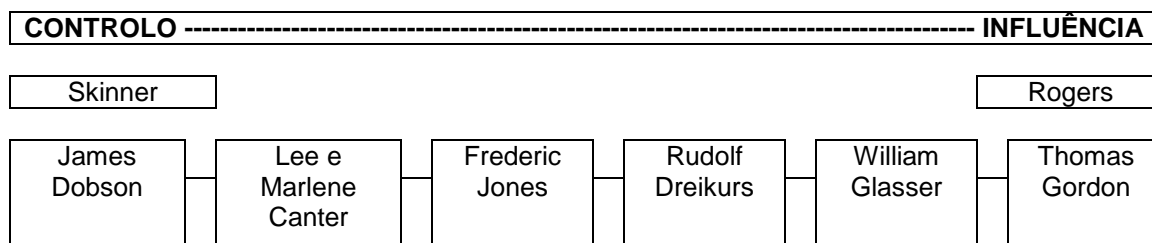


Figura 6 – Organização de alguns modelos de gestão de sala de aula de acordo com a dicotomia Controlo/Influência (adaptado de Tauber, 1999)

Vamos analisar neste ponto apenas os modelos que dizem respeito à dimensão das regras e consequências, por serem aqueles que melhor traduzem, na prática, os princípios teóricos e as crenças que designámos por Centradas no Professor, abordando as restantes em pontos posteriores.

Modelo da Análise Comportamental

O Modelo de Análise Comportamental baseia-se num conjunto de assunções básicas sobre a motivação e o comportamento: (1) as crianças não nascem com auto-controlo, o adulto tem que as ajudar a desenvolvê-lo; (2) o professor deve lidar apenas com o comportamento observável; (3) a eficácia da intervenção deve ser comprovada com técnicas científicas; (4) o professor deve estar preocupado com o comportamento inaceitável e com as intervenções a utilizar para o modificar; (5) as causas do comportamento da criança existem no exterior da criança, no seu meio ambiente; (6) são as consequências, mais do que qualquer outro factor, que determinam o comportamento (Wolfgang, 2001). Todas estas assunções encontram a sua base nas teorias comportamentais, tais como expostas originalmente por Pavlov (1927) e Skinner (1935, 1948, 1950), nomeadamente os princípios do condicionamento clássico e do condicionamento operante.

Os defensores deste modelo assumem portanto que: (1) os modelos comportamentais são extremamente úteis em educação; (2) a aplicação de procedimentos comportamentais deve obedecer a critérios científicos a fim de

controlar efeitos colaterais indesejáveis, na observância estrita e constante da viabilidade testada na prática pedagógica e, (3) os modelos comportamentais permitem aos professores desenvolver a consciência de que são autores de processos de mudança (Silva, Nossa & Silvério, 2000).

Em termos práticos, a Análise Comportamental pressupõe um conjunto de procedimentos: (1) a descrição objectiva da situação em que ocorrem os comportamentos de indisciplina (objectivação) – i.e., o contexto espaciotemporal e interpessoal; e a descrição detalhada das ideias, emoções e sentimentos (subjectivação), que precedem a ocorrência dos mesmos (factor S); (2) descrição detalhada das ideias, raciocínios, emoções, sentimentos, sensações viscerais, sensações proprioceptivas e reacções que o indivíduo apresenta face à situação descrita; (3) descrição das respostas que o indivíduo revela para lidar com os factores situacionais e pessoais; e (4) descrição das consequências das respostas do ponto de vista do indivíduo e não do observador (Silva, Nossa & Silvério, 2000). Daqui resulta então a análise funcional, isto é, a análise do comportamento *B* como *função* de um conjunto de variáveis: *S* (situacionais), *P* (pessoais), *R* (comportamentais) e *C* (consequências), de acordo com a fórmula $B = f(S, P, R, C)$ (Silva, Nossa & Silvério, 2000).

Como se poderá concluir, este modelo assume um perfil quase “terapêutico” uma vez que se destina, fundamentalmente, à intervenção em situações de problemas disciplinares. Partindo de uma definição rigorosa dos comportamentos e dos objectivos comportamentais, ele preconiza uma recolha de dados através da observação sistemática, de uma análise desses dados através da construção de gráficos, e uma planificação da intervenção baseada nos princípios do reforço e da punição. A intervenção deverá ser constantemente monitorizada através dos procedimentos de observação sistemática, e estes dados deverão ser registados em gráficos, que permitam ter uma ideia da dimensão da eficácia da intervenção.

Muitos modelos se podem inscrever nesta linha claramente comportamentalista, embora nem todos utilizem de forma tão rigorosa os preceitos atrás enunciados. No entanto, um dos aspectos que mais diferencia esses modelos tem a ver com a preponderância dada aos reforços ou às

punições na intervenção disciplinar. Assim, temos autores como Madsen e Madsen (1981) e Alberto e Troutman (1990), que colocam a ênfase na utilização de reforços positivos, partindo do princípio, tão caro ao próprio Skinner, que será possível mudar padrões comportamentais apenas pelo reforço diferencial de comportamentos incompatíveis. O próprio Skinner, em *Walden II*, recusa a utilização de castigos ou punições, pois as crianças, habituadas desde muito pequenas a ser reforçadas pelos comportamentos adequados, não teriam necessidade de recorrer a comportamentos inadequados, sendo portanto dispensável a utilização de qualquer tipo de estratégia aversiva. Contrariamente, outros autores, como Dobson (1970, 1992), colocam a ênfase na utilização de estratégias punitivas como forma de controlar o comportamento dos alunos. Este autor defende a diferenciação entre punição retributiva (o tradicional “olho por olho”), e punição terapêutica, salientando que o público muitas vezes recusa a segunda pensando na primeira (Tauber, 1999).

O modelo disciplinar de Dobson, um dos mais radicais, encontra muita da sua fundamentação nos preceitos bíblicos, como em *Provérbios*: “*Não retires a disciplina da criança; pois se a fustigares com a vara, nem por isso morrerá. Tu a fustigarás com a vara, e livrarás a sua alma do inferno*” (Provérbios, 23, 13-14). O autor é muito claro, afirmando:

*The best source of guidance for parents can be found in the wisdom of the Judeo-Christian ethic, which originated with the Creator and was then handed down generation by generation from the time of Christ. This is what my mother, my grandmother, and my great-grandmother understood almost intuitively (...) what they were doing was passing along the traditional wisdom... the heritage... to the next generation*²⁴ (Dobson, 1992, 16).

O autor acredita que o papel dos educadores – prioritariamente os seus pais – é o de orientar o comportamento da criança, definindo a via correcta e não admitindo desvios. Salienta, no entanto, que é conveniente fazê-lo conjuntamente com actividades promotoras da qualidade da relação, para evitar rebeliões (Tauber, 1999). O início do ano lectivo é um período particularmente importante no modelo de Dobson, pois é o momento em que se

²⁴ “A melhor fonte de orientação para os pais pode ser encontrada na sabedoria da ética Judaico-Cristã, originada no Criador e depois passada de mão em mão geração atrás de geração desde o tempo de Cristo. Isto é o que a minha mãe, a minha avó e a minha bisavó compreenderam quase intuitivamente (...) o que estavam a fazer era passar adiante a sabedoria tradicional... a herança... para a próxima geração”.

delimitam claramente os papéis e as expectativas do professor e dos alunos. Ele dá um exemplo do discurso de boas-vindas de um professor:

*This is going to be a good year... Your parents have given me the responsibility of teaching you some very important things this year... That's why I can't let one or two show-offs keep me from doing my job. Now, if you want to try and disrupt what we're here to do, I can tell you it will be a miserable year for you. I have many ways to make you uncomfortable, and I will not hesitate to use them. Any questions? Good, let's get back to work*²⁵ (Dobson, 1992, 142).

Um aspecto importante é o facto de o autor acreditar que assim proporciona as condições que os próprios alunos preferem para a sua sala de aula, por diversas razões: (1) quando uma sala está fora de controlo, particularmente nos primeiros anos de escolaridade, as crianças têm medo umas das outras; (2) em segundo lugar, afirma que as crianças gostam de justiça, e portanto admiram um professor que consiga impor um sistema justo de regras e, finalmente, (3) salas indisciplinadas são caóticas, e portanto cansativas e irritantes (Tauber, 1999). Nesta forma de perspectivar as salas de aula, não há espaço para a democracia ou para as escolhas e opções. Segundo o autor, a existência de escolhas só iria contribuir para que os alunos demonstrassem maior egoísmo, comportamento mais egocêntrico e aumentasse a tendência para a rebelião. Quanto à democracia, ela é prejudicial pois reduz a autoridade dos pais e professores, deixando a ideia de que são todos iguais. Desta forma, são de esperar confrontos entre gerações, e esses confrontos são encarados numa perspectiva de ganhos e perdas, salientando Dobson que, em qualquer situação de confronto, é fundamental que o adulto ganhe de forma clara e decisiva (Dobson, 1992).

A posição apresentada por Dobson é extrema, mas não é única. Muitos são os autores que têm vindo a apresentar propostas no sentido de voltar a implementar os castigos, mesmo os castigos físicos, nomeadamente nos Estados Unidos da América (Tauber, 1999). Estas propostas, além do mais, encontram algum eco em muitas comunidades desse país, nomeadamente nos estados do Sul, tradicionalmente mais conservadores. Evidentemente que não

²⁵ “Este vai ser um bom ano... Os vossos pais deram-me a responsabilidade de vos ensinar algumas coisas muito importantes este ano... É por isso que não posso deixar que um ou dois de vós me impeçam de cumprir o meu trabalho. No entanto, se vocês quiserem tentar e perturbar aquilo que eu aqui estou para fazer, posso dizer-vos que vos espera um ano miserável. Tenho muitas maneiras de vos fazer sentir desconfortáveis, e não hesitarei em utilizá-las. Alguma questão? Bom, então vamos trabalhar”.

é uma proposta pacífica e tem levantado muitas críticas. Hyman e Snook, por exemplo, referem que:

Compared to most Western democracies, America is returning to an 18th-century model of punishment and retribution in dealing with misbehavior, deviancy, and delinquency. However, every study conducted that has compared punishment with prevention in juvenile detention centers demonstrates that education, rehabilitation, and therapy are much more successful than punishment in decreasing the re-arrest rates²⁶ (Hyman & Snook, 2000, 448).

Apesar de tudo, a associação que Dobson fundou, a *Focus on Family*, emprega mais de um milhar de pessoas, e recebe mais de 12000 cartas, telefonemas e e-mails diariamente. A última edição do seu livro “*New Dare to Discipline*” (1992) já tinha vendido, em 1999, mais de três milhões de cópias, só nos Estados Unidos. Todos estes indicadores mostram claramente que, perante o sentimento de insegurança e indisciplina que se vive em muitas escolas norte-americanas, o apelo à repressão tem encontrado o seu lugar e se encontra em clara expansão.

Modelo de Disciplina Assertiva

Durkheim encarava a escola como um produto de uma sociedade complexa, destinada a acelerar o desenvolvimento e a aprendizagem dos jovens a bem dessa mesma sociedade. Com o alargamento da escolaridade e com o aumento das necessidades da sociedade em termos de conhecimentos e competências, aumentou também o grau de exigência das escolas, nomeadamente, de aprendizagens para as quais os alunos ainda não estão preparados, no sentido em que ainda não lhes encontram utilidade. Por esta razão, surgem frequentemente, por parte dos alunos, comportamentos de fuga e de resistência à aprendizagem.

This foundation establishes the need for what has come to be called classroom management. Since schools attempt to inculcate knowledge in young members of society before they see any need for such knowledge, they naturally resist such attempts. As society after the Second World War became more complex, this resistance intensified. In American education prior to the War, education was less universal because children with moderate behaviour problems were often punished

²⁶ “Comparada com a maior parte das democracias Ocidentais, a América está a voltar a um modelo do século XVIII de punição e retribuição para lidar com o mau comportamento, o desvio, e a delinquência. No entanto, todos os estudos conduzidos que compararam a punição com a prevenção em centros de detenção juvenil demonstraram que a educação, reabilitação, e terapia são muito mais bem sucedidas do que a punição na diminuição das taxas de reincidência”.

*severely; incorrigible students were simply expelled from school, and many students who did not fit in the system opted to 'drop out'. After the War there was an influx of students into schools as well as subsequent laws regulating physical punishment, and limiting student expulsion forced an examination of effective ways to 'manage' student classroom behaviour. Classroom management techniques thus evolved as a method of dealing with students' resistance to forced schooling.*²⁷
(Rigoni, 1998, 183-184)

Este autor faz a ponte entre as teorias de Durkheim e o modelo de Disciplina Assertiva, de Lee e Marlene Canter, que tem vindo a ser desenvolvido desde há longos anos, e se baseia no princípio simples e claro de que o professor tem o direito de ensinar e o aluno tem o direito de aprender (Rigoni, 1998; Tauber, 1999). Mais concretamente, postula as seguintes assunções básicas: (1) todos os alunos podem comportar-se adequadamente, independentemente das suas histórias familiares, meio sócio-económico, ou excepções físicas e/ou mentais; (2) o mau comportamento dos alunos continua quando os professores não aplicam os mesmos padrões para todos os alunos; (3) os professores têm o direito de exigir aos alunos o comportamento que vá de encontro às necessidades do professor e assegure um ambiente de aprendizagem óptimo; (4) os professores têm o direito de pedir apoio aos pais, responsáveis escolares e demais pessoal (Wolfgang, 2001). Em resumo, e nas palavras dos próprios autores: *"The teacher must be willing and able to set consistent, positive behavioral limits while providing warmth and support to students for their appropriate behavior (...) the way to actualize this goal is to develop a proactive approach to behavior management"*²⁸ (Canter & Canter, 2001, 7-8).

²⁷ "Estes elementos base estabeleceram a necessidade para o que veio a ser chamado gestão de sala de aula. Uma vez que as escolas tentam inculcar conhecimentos nos jovens membros da sociedade antes de eles verem qualquer necessidade para esse conhecimento, eles naturalmente resistem a tais tentativas. Como a sociedade depois da Segunda Guerra Mundial se tornou mais complexa, esta resistência intensificou-se. Na educação americana antes da Guerra, a educação era menos universal porque as crianças com problemas moderados do comportamento eram frequentemente punidas de forma severa; os alunos incorrigíveis eram simplesmente expulsos da escola, e muitos alunos que não cabiam no sistema optavam por abandonar. Após a Guerra houve um fluxo de alunos para as escolas bem como leis subsequentes que regulavam as punições físicas, e limitavam a expulsão dos alunos, o que forçou um exame das formas eficazes para 'gerir' o comportamento dos alunos na sala de aula. As técnicas de gestão da sala de aula evoluíram, então, como um método para lidar com a resistência dos alunos à escolaridade obrigatória".

²⁸ "O professor deve estar disposto e capaz de estabelecer limites comportamentais positivos e consistentes enquanto fornece calor humano e apoio aos alunos pelo seu comportamento apropriado (...) a forma de atingir este objectivo é através do desenvolvimento de uma abordagem proactiva da gestão do comportamento".

O conceito de Disciplina Assertiva tem muito a ver com o estilo relacional que o professor implementa na sua sala de aula. Segundo os Canter, ele pode assumir três formas: não-assertivo (também designado por passivo), hostil (ou agressivo) e assertivo (Tauber, 1999). Os professores assertivos são caracterizados por protegerem os seus direitos bem como os direitos dos seus alunos. Eles transmitem as suas expectativas aos alunos e, de forma calma e adequada, continuamente insistem com eles para cumprirem com essas expectativas. Os professores hostis, ou agressivos, por outro lado, encaram a sala de aula como uma luta entre professor e alunos, recorrendo a qualquer estratégia aversiva para dominar os alunos e evitar o caos com mão de ferro – muito na linha da intervenção preconizada por Dobson. Utilizam estratégias como a humilhação, a punição – muitas vezes física – e outras, que frequentemente têm como resultado a perda do respeito que tanto se esforçam por obter. Finalmente, o professor passivo ou não-assertivo é aquele que age de forma muitas vezes inconsistente, demonstrando alguma relutância em impor exigências comportamentais aos seus alunos (Tauber, 1999).

Tauber (1999) apresenta um exemplo concreto que permite compreender um pouco melhor as diferenças entre os três tipos de respostas: trata-se de uma situação em que dois alunos começam a falar no fundo da sala de aula. O professor passivo diria algo como: *“Por favor, tentem não falar enquanto estou a explicar. Quantas vezes terei que vos pedir?”*. Um professor agressivo poderia dizer: *“Hei, vocês aí! Onde é que se aprenderam a comportar? Vocês são os piores alunos que alguma vez tive o azar de ensinar. Virem-se para a frente e calem-se se não vão ver o que vos acontece!”*. Finalmente, o discurso assertivo poderia ser: *“Pedro, João, aqui na sala a regra é que enquanto uma pessoa fala, as outras ouvem em silêncio. Parem de falar, virem-se para a frente e prestem atenção à explicação.”*

A resposta passiva coloca o professor numa posição de inferioridade, pois solicita aos alunos o favor de mudarem o seu comportamento. Isto diminui a sua autoridade, bem como a sua eficácia na gestão disciplinar. Por outro lado, o professor agressivo utiliza estratégias que buscam colocá-lo em posição de superioridade perante os alunos, apenas conseguindo que eles acatem as ordens por medo, raramente por respeito. Finalmente, o professor assertivo, baseando-se sempre no seu plano de acção, comunica aos alunos a sua

violação, clarificando os passos necessários para a mudança desejada, e, de forma calma e diplomática, deixa passar a mensagem de que está pronto para actuar de forma a garantir o cumprimento das regras.

Como ficou claro, o professor baseia grande parte da sua acção no plano disciplinar, que é redigido pelo professor, aprovado pelo responsável da escola, e enviado para casa de cada aluno para conhecimento e sugestões. Esse plano é, finalmente, ensinado aos alunos. Deve conter as regras da sala de aula que são transmitidas de forma muito clara e afixadas na sala. Deve conter, também, as acções que o professor deve levar a cabo para demonstrar reconhecimento pelo trabalho e comportamento dos alunos; uma descrição das consequências a aplicar pela quebra das regras; e uma cláusula “de gravidade” que permite ao professor agir em situações em que o comportamento do aluno o esteja a colocar em perigo, a ele, aos outros ou a bens da escola ou dos outros alunos. Um exemplo de plano encontra-se no quadro 7.

Quadro 7 – Exemplo de um plano no modelo de Canter & Canter (adaptado de Canter & Canter, 2001)

1. REGRAS DA SALA DE AULA	
Seguir as indicações do professor	
Estar sentado no lugar quando a campainha soar	
Não praguejar	
2. ACÇÕES DE RECONHECIMENTO	
Elogio	
Notas positivas enviadas para casa, para os pais	
3. CONSEQUÊNCIAS	
Primeira violação de regras	Aviso
Segunda violação das regras	Ficar na aula um minuto depois da hora
Terceira violação das regras	Ficar na aula dois minutos depois da hora
Quarta violação das regras	Telefonar aos pais
Quinta violação das regras	Enviar ao director
4. CLÁUSULA DE GRAVIDADE	
Enviar ao director	

O cerne do modelo de Canter e Canter encontra-se na planificação prévia e na centração nas regras da sala de aula. Estas regras devem ser o mais objectivas possível e referir-se apenas a comportamentos observáveis. Não devem surgir em grande número – quatro é o ideal, seis o máximo – e devem ser regras fundamentais, que devem ser seguidas o tempo todo, e cuja não observância pode afectar o curso da aula. Depois das regras definidas e implementadas, a ênfase é colocada na valorização dos comportamentos adequados dos alunos.

Este modelo ficou conhecido pelos seus críticos como “*The Names on the Board and the Marbles on the Jar*”, referindo-se a duas estratégias, nomeadamente, negativas – escrever o nome dos prevaricadores no quadro – e positivas – colocar ruidosamente um berlinde num jarro de vidro, que permite, a partir de um certo número de berlindes, privilégios para toda a turma. Este modelo depende, também, do envolvimento dos pais e dos responsáveis da escola para a implementação das estratégias e para apoio em situações de confronto. Por exemplo, Wolfgang (2001) dá o exemplo de uma estratégia designada de “*Who-Squad*”²⁹: quando, após uma infracção, o aluno é enviado ao director e resiste ao comando. Nessas circunstâncias, o professor utiliza três cartas previamente escritas – uma dirigida ao director e duas aos professores das salas mais próximas. As cartas dizem apenas o seguinte: “Necessito da sua ajuda para escoltar um aluno desafiador para fora da sala”. Pede a um outro aluno para levar as cartas aos destinatários, que se dirigem à sala e perguntam: “*Quem?*”, ao que o professor aponta para o aluno e diz o seu nome. O *esquadrão* escolta então o aluno ao gabinete do director, onde este lidará com o aluno de acordo com as regras pré-estabelecidas. Por aqui se vê que a implementação das regras é levada muito a sério, não permitindo qualquer violação, mas não respondendo de forma agressiva, tão-somente de forma lógica, de acordo com a contratualização feita de início.

Modelo da Disciplina Positiva

Este modelo de gestão da Sala de Aula resultou do trabalho de Fredric Jones, iniciado na década de 70, tendo como objecto de estudo salas da aula com alunos problemáticos. Este autor deparou com um conjunto de salas de aula, constituídas por alunos problemáticos, cujos professores conseguiam criar um ambiente de trabalho adequado, sem no entanto apresentarem sinais de esforço e cansaço, ao contrário de muitos dos seus colegas (Jones, 2000). Isso levou-o a procurar perceber exactamente de que forma é que esses professores desenvolviam o seu trabalho. Das observações e entrevistas resultou um sistema baseado nos princípios e constructos da análise

²⁹ “*Esquadrão: Quem?*”

comportamental, que o autor conseguiu transformar em práticas concretas e de simples implementação (Wolfgang, 2001).

Jones afirma que o seu modelo de gestão da sala de aula se divide em três grandes áreas: (1) a instrução – em que aborda, não o conteúdo, mas o processo; (2) a motivação – em que aborda os incentivos que o professor pode distribuir durante o ensino e (3) a disciplina – em que pretende aumentar o tempo na tarefa reduzindo o desperdício de tempo e o que designa de “*fooling around*” (Jones, 2000).

No que diz respeito à Instrução, aborda aspectos como o posicionamento e a mobilidade do professor na sala de aula, bem como a organização do espaço. Propõe o desenvolvimento, também, de estratégias para lidar com as dificuldades dos alunos e para estruturar o ensino da forma mais eficaz possível.

Relativamente à motivação, preocupa-se com aspectos como a distribuição de incentivos – com particular insistência na organização de sequências de tarefas, em que a tarefa preferida é colocada como recompensa pelo desempenho em tarefas menos motivadoras. Enfatiza também aspectos como a excelência no trabalho e a responsabilidade pela verificação da qualidade do próprio trabalho.

O seu modelo de intervenção disciplinar, por seu lado, baseia-se num sistema de múltiplos níveis: (1) Estrutura de Sala de Aula, que envolve tópicos tão diversos como a disposição da sala, a gestão do grupo (“*working the crowd*”), os procedimentos para o primeiro dia e primeira semana de aulas, as regras da sala de aula, as tarefas da sala de aula e a comunicação com os pais; (2) Estabelecimento de limites, que se refere ao processo subtil de “*levar a sério*” o trabalho disciplinar e que permite que a implementação das regras se torne quase invisível e muito baseada na linguagem corporal – implica transmitir aos alunos um compromisso com determinados padrões de conduta e a decisão firme de os implementar; (3) Treino de responsabilidade, que passa pela implementação de incentivos grupais através dos quais os alunos aprendem a interiorizar a responsabilidade pelas suas próprias acções, permitindo o ensino de padrões de cooperação rapidamente à turma, e (4) Sistemas de Apoio, que passam pela utilização de sanções que permitem lidar com comportamentos-problema severos ou repetitivos, evitando as medidas

mais drásticas e públicas a que recorrem a maior parte dos códigos disciplinares (Jones, 2000) (ver quadro 8).

Quadro 8 – Disciplina Positiva (adaptado de Wolfgang, 2001).

Dimensão	Definição	Conhecimento base	Exemplo de técnicas
Estrutura da sala de aula	A disposição os objectos e mobiliário e o ensino de regras e procedimentos	Ensino Comportamental	Lição em três passos: Diga, Demonstre, Faça
Estabelecimento de Limites	Acções implementadas pelo professor para controlar os reflexos naturais dos alunos e reconduzir os alunos ao trabalho enquanto (1) os alunos fazem o seu trabalho no lugar e (2) o professor expõe na aula.	Neurobiologia	<ul style="list-style-type: none"> - Relaxamento da respiração - Relaxamento da mandíbula - Velocidade do movimento - Parar de falar - Linguagem corporal - Trabalhar o grupo - Contacto ocular - Postura - Expressão facial - Gerir a distância (afastado, próximo, íntimo, “na cara”)
Treino de Responsabilidade	Utilização de um sistema de incentivos para aumentar a existência ou promover o surgimento de comportamentos.	Modificação comportamental	Incentivos grupais Tempo para actividade preferida Reforço diferencial
Treino de Omissão	Levar os alunos muito difíceis a parar	Modificação comportamental	Reforço diferencial Incentivos grupais
Sistema de Apoio	Três níveis de intervenção desde as sanções privadas às públicas	Prática escolar tradicional	Envio ao director, <i>time-out</i> , expulsão, suspensão, conferência com os encarregados de educação

Neste modelo, a disciplina adquire uma importância primordial, sobrepondo-se mesmo à instrução. Jones sugere que é mais útil para um professor interromper a instrução para lidar com um problema relativamente pequeno do que continuar com a instrução e ter que lidar, mais tarde, com um problema maior.

A novidade deste sistema relativamente aos anteriores é o cuidado extremo que Jones coloca na preparação das condições para o não surgimento de situações de indisciplina. A preparação da sala de aula é um dos aspectos relevantes, apresentando uma proposta de distribuição do mobiliário que permite aproximar-se de todos os alunos com relativa facilidade (figura 9). Essa

distribuição baseia-se num conjunto de princípios muito claros: (1) a distribuição é mais adequada quando coloca menor distância e menos barreiras entre o professor e os alunos; (2) colocar a secretária do professor de lado ou atrás para permitir que toda a turma esteja o mais próximo possível do quadro; (3) compactar as secretárias dos alunos o mais possível; (4) o professor é que se dirige aos alunos; os alunos não vão ter com o professor, tendo que esperar; (4) colocar os alunos mais mal comportados no meio do bloco interior e o mais próximo possível do professor (Wolfgang, 2001).

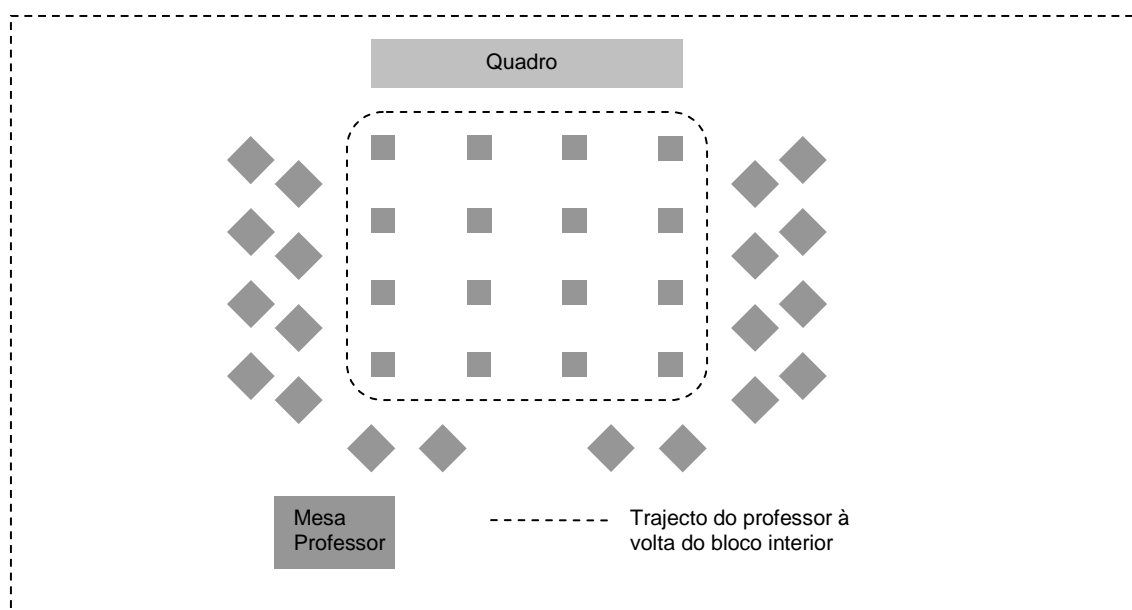


Figura 7 – Disposição da sala de aula (adaptado de Wolfgang, 2001)

Síntese

Os modelos de gestão de sala de aula apresentados partilham uma crença fundamental: na sala de aula, é o professor que manda. Os alunos devem obedecer às orientações dos professores, realizando as tarefas propostas e apresentando os comportamentos adequados. A sala de aula não tem que agradar aos alunos – embora isso possa ser considerado uma mais-valia – mas tem que se adequar ao processo de ensino-aprendizagem que aí terá lugar. Esta crença traduz-se numa sala de aula altamente estruturada, com expectativas comportamentais e de aprendizagem muito claras, que permitem aos alunos saber, em cada momento, o que é esperado fazerem. Estão

presentes, também, regras muito claras, que delimitam os comportamentos possíveis dos comportamentos inadequados, bem como as punições previstas para estes, que são aplicadas de forma consistente. Apesar do rigor existente, a verdade é que muitas vezes os alunos se mostram satisfeitos em salas de aula com estas características, como verificaram Cothran, Kulinna e Garrahy (2003) num estudo que envolveu entrevistas a 182 alunos. Para estes alunos é extremamente importante a existência de regras claras e a capacidade de o professor as impor ao longo do tempo.

Estes modelos, no entanto, têm vindo a ser criticados ao longo do tempo, propondo-se outro tipo de actuação, menos centrada na figura do professor e na transmissão de conteúdos, apresentados no ponto seguinte.

Perspectivas Centradas no Aluno

*Desde muito pequeno que tive de interromper a
minha educação para ir à escola.*
Gabriel García Márquez “Viver para Contá-la”

As perspectivas centradas no aluno, as mais frequentes nas nossas escolas (González, 2002), apontam, frequentemente, para a obra de Rousseau, “*Émile*”, de 1762, como base para o seu pensamento. O pensamento de Rousseau, no entanto, vem no seguimento das ideias expressas por autores como Rabelais e Montaigne, e esteve na base do pensamento de diversos autores, cada um explorando os aspectos que lhes mereceram maior atenção, dando origem a um grande número de modelos pedagógicos, uns com perfil mais radical, outros mais próximos da escola tradicional que acabamos de descrever. Tentaremos, neste ponto, definir as bases do pensamento destes autores, perceber quais os seus desenvolvimentos em termos de teorias pedagógicas, e, finalmente, perceber como é que elas se vieram a traduzir em práticas de gestão de sala de aula.

Crenças

As correntes que se incluem sob a designação “Escola Nova” inspiram-se numa longa tradição Humanista que encontra as suas raízes na Renascença³⁰ e que já afirmavam que “*a criança não é um vaso que se enche mas um fogo que se alumia*” (Montaigne). Esta perspectiva tende a encarar a aprendizagem como boa em si mesma e como uma fonte de prazer. Se a aprendizagem não for muito controlada pelos professores, escolas e pais, ela será naturalmente atingida pelo aluno. Desta forma enfatiza-se a alegria e a satisfação, confia-se no desejo natural da criança em aprender, e responde-se às suas necessidades e interesses pessoais (Chall, 2000). Nesta tradição humanista encontram-se referências a Rabelais e à sua abadia de Thélème, a Montaigne, a Coménio e a outros autores (Gilbert, 1986; Ottavi, 2004; Quick, 1890).

A abadia de Thélème era uma abadia utópica descrita por Rabelais no final da primeira parte das aventuras de Gargantua e Pantagrue. Construída como prémio pela valentia demonstrada pelo monge Jean des Entommeures, situava-se num castelo magnífico, e destinava-se à vida em comum de jovens de ambos os sexos, ricos, bem nascidos e que se submetessem à única regra da casa: “*Façam o que tiverem vontade*”. Até então, nos mosteiros, os religiosos estavam sujeitos a uma regra severa que lhes ditava as acções e os gestos, não deixando qualquer hipótese de o livre arbítrio ou a iniciativa individual se exercerem. Esta abadia, criada segundo os princípios exactamente opostos, tratava os indivíduos como adultos livres e responsáveis, capazes de se auto-governarem. Para Rabelais, o símbolo maior da alienação e da castração da personalidade nas abadias tradicionais era o sino, que regia o emprego do tempo e fixava, de dia e de noite, os momentos mais importantes e que, portanto, estava ausente da abadia de Thélème. Em Thélème também não havia muros – as pessoas entravam e saíam livremente, e se lá ficavam é

30 “Em geral, qualquer filosofia que sublinhe o bem-estar e a dignidade humanos e que seja optimista quanto aos poderes do entendimento humano *per se*. Em particular, o movimento característico do Renascimento, que esteve aliado ao estudo renovado da literatura grega e romana: uma redescoberta da unidade dos seres humanos e da natureza e uma celebração renovada dos prazeres da vida, dados como perdidos no mundo medieval.” (Blackburn, 1994, p.209).

porque tinham boas razões para o fazer – nem relógios – porquê saber-se as horas quando não se é tributário do tempo, quando se decide por si o momento em que se vai levantar, comer, trabalhar ou se consagrar aos prazeres da conversa.

Ao longo dos três livros dedicados a esta abadia, Rabelais apresentou um retrato de uma comunidade baseada no livre arbítrio, onde demonstra como seria possível, para um grupo de indivíduos *seleccionados* – belos, bem nascidos, ricos, etc., viver de acordo com a sua vontade própria. Como a natureza é boa, nenhuma manifestação da natureza seria má. O mal existiria apenas na forma de tudo aquilo que é contrário e mutila a natureza: a moral religiosa, o ascetismo católico, o rigorismo, o jejum, o enclausuramento, etc.. Nessa perspectiva, são evidentes nas regras morais que os Thélémitas se impõe livremente, uma profissão de fé humanista e a proclamação solene do ideal humano da Renascença, pois o principal será sempre que o homem se conduza, naturalmente, de acordo com a sua razão.

Montaigne, por seu lado, foi deixando um conjunto de máximas que ilustram, na perfeição, os princípios básicos do seu pensamento, com claras e evidentes implicações nas teorias educativas posteriores. Criticando o ensino existente, baseado na memorização, afirma que *“trabalhamos apenas por encher a memória e deixamos vazio o entendimento e a consciência”* (Do Professorado) ou ainda *“O costume é gritarem-nos aos ouvidos como quem despeja por um funil, e o nosso trabalho repetir o que nos disseram”* (Da educação das crianças). Montaigne afirma mesmo que:

Se a alma não fica com melhores movimentos, se o juízo não fica mais sã, então era melhor que o aluno passasse o tempo a jogar a pela: ao menos o corpo tornar-se-ia mais ágil (Do Professorado).

Conclui portanto que:

Na realidade é muito difícil modificar as propensões naturais. Daqui provém que, por não se ter escolhido bem o caminho a seguir, se trabalha inutilmente muitas vezes e se levam anos a instruir as crianças sobre coisas em que não chegam a tomar pé³¹ (Da Educação das Crianças).

Apela também para a individualização do ensino:

31 Agostinho da Silva, tradutor e comentador destes discursos, comenta esta passagem dizendo que: *“A educação deve, portanto, basear-se na observação da criança, das suas tendências, das particularidades do seu carácter”* (s.d., p. 39).

Aqueles que, segundo o costume, se propõem, com o mesmo método e semelhante disciplina, dirigir vários espíritos de tão diversos tipos e capacidades, não é maravilha que, numa multidão de crianças, dificilmente encontrem duas ou três que tirem do ensino o fruto que deviam (Da Educação das Crianças).

Está também presente no seu pensamento a diversificação de tarefas e de abordagens pedagógicas, bem como a preocupação com a aprendizagem efectiva de cada aluno:

Não se lhe deve pedir somente contas das palavras da lição, mas do sentido e da substância, e julgará do proveito, não pelo testemunho da memória mas pelo da vida. É preciso que lhe faça expor de mil maneiras e acomodar a outros tantos assuntos o que acabou de aprender, para ver se o compreendeu e assimilou bem (Da Educação das Crianças).

Finalmente, outro aspecto importante tem a ver com o tipo de disciplina a implementar. Ele é contra os castigos, e um fiel apologista da ideia do prazer e da satisfação na aprendizagem:

Seja como for, esta educação deve levar-se com severa brandura e não como é costume. Em lugar de se atraírem os meninos às letras, não se lhes mostra verdadeiramente senão horrores e crueldade. Fora com a violência e a força; não há nada, em minha opinião, que mais abastarde e adormente uma natureza generosa. Se tendes vontade que tema a vergonha e o castigo, não o calejeis nele (Da Educação das Crianças)

Como ficariam melhor as aulas se estivessem juncadas de flores e de folhas, do júbilo, de flora e das graças, como fez na sua escola o filósofo Espeusipo. Deviam encontrar a um tempo proveito e diversão. Tem de se pôr açúcar nos alimentos salutares para a criança e fel nos que lhe são nocivos (Da educação das Crianças).

Nestes excertos estão particularmente evidentes aspectos relativos à necessidade de os conhecimentos ensinados serem úteis para os alunos, e serem trabalhados através de métodos novos, não dependentes da memorização, mas sim de um envolvimento do aluno com as realidades a aprender. Fica também clara a sua discordância com os métodos tradicionais baseados nos castigos e punições, e o seu apelo por uma escola baseada no prazer e na satisfação das crianças em que a sua aprendizagem não contrariasse a sua natureza (Wormser, 1994).

O outro autor atrás referido como tendo tido algum impacto nos fundamentos da chamada Escola Nova foi Coménio. A sua vida foi marcada pela grande instabilidade política da sua época, tendo vivido em diversos países e contactado com diversas realidades (Peprnik, 2003). Por essa razão:

His ideas matured dramatically in a time marked by the decay of the old world and the emergence of new types of culture. Comenius reacted to the conflicts of the

17th century – by forming a synthesis of tradition with elements of the modern. In his philosophy the active human being created values for the whole society while perfecting himself throughout his life both physically and mentally; in this way Comenius hoped to achieve universal social reform³² (Capková, 1998, 206).

Essa reforma está claramente expressa na sua obra “*Didactica Magna*”, por muitos considerada como o primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didáctica e até de sociologia escolar, e que lhe valeu ser considerado como o “Bacon da Pedagogia” ou o “Galileu da Educação” (Ferreira Gomes, 1966). Aliás, a sua importância é ainda hoje tão grande que Patrício afirma mesmo que “o programa educativo do genial morávio é tão avançado que ele vai continuar a ser a grande referência utópica para o 3º milénio” (Patrício, 1998, 610). Este autor apresenta de forma resumida as oito grandes ideias que considera estarem presentes na obra de Coménio, das quais destacamos as seguintes:

- O democratismo radical presente na obra de Coménio, que enraiza no próprio coração do cristianismo. O princípio democrático consiste no direito que tem cada homem de ser integralmente homem: o homem que nasceu para ser. Nessa perspectiva, o cerne da preocupação comeniana é *cada homem* – uma pessoa, com toda a unicidade radical do indivíduo humano. É assim que Patrício (1998) entende a máxima pampédica da tripla universalidade da educação: *omnes, omnia, omnino* (todos, tudo, de todas as maneiras ou totalmente).
- O realismo pedagógico de Coménio constitui outra ideia importante. Patrício afirma que não se educa o homem sobre a falsa imagem do que ele é, mas definindo com rigor e objectividade a sua natureza e as suas possibilidades de aperfeiçoamento e de realização. O mundo que se nos apresenta é a realidade que devemos conhecer. Patrício coloca aqui a centralidade da natureza no pensamento comeniano, pois o método que expõe e propõe na *Didáctica Magna* é o método natural, sendo a ideia de natureza, o respeito por ela, presenças constantes e substantivas no pensamento sistémico de Coménio.

³² “As suas ideias amadureceram dramaticamente num tempo marcado pela decadência do velho mundo e pela emergência de novos tipos de cultura. Coménio reagiu aos conflitos do século XVII – formando uma síntese de tradição com elementos do moderno. Na sua filosofia o ser humano activo criava valores para toda a sociedade enquanto se aperfeiçoava a si próprio, física e mentalmente, ao longo da sua vida; desta forma, Coménio pretendia atingir a reforma social universal.”

- Outra ideia refere-se à necessidade e possibilidade de implementar a sua escola – a escola pampédica. Nessa escola deveria ministrar-se a educação universal, em que, durante toda a vida se deve: (a) cultivar a inteligência com as ciências e as artes; (b) aperfeiçoar as línguas; (c) formar os costumes para toda a espécie de honestidade; (d) prestar sinceramente culto a Deus. Esta escola era, no entanto, contrária a tudo o que existia, levando Coménio a tecer duras críticas, salientando a exclusividade da escola (era só para alguns), os métodos utilizados (que afastavam as crianças) e os conteúdos (não ensinava tudo, nem sequer o principal) (Patrício, 1998).

Coménio tentou, assim, colocar a pessoa no centro do processo educativo, valorizando as aprendizagens, as diferenças individuais e a educação permanente (Marques, 2001). Para melhor ilustrar estes ideais pedagógicos podemos seguir o exemplo concreto da Escola Pansófica de Saros-Patak, que Coménio fundou e dirigiu durante um curto período de tempo (1650-1654) na localidade húngara com o mesmo nome, procurando implementar os seus princípios na construção de uma comunidade viva e activa (Piaget, 1993; Quick, 1890). Desde cedo assumiu a responsabilidade da sua organização efectiva, preocupando-se com as condições materiais, a organização administrativa, os regulamentos internos, a elaboração de um programa e de material pedagógico adequado. A originalidade dessa escola reside na introdução do princípio da racionalização sistemática do espaço e tempos escolares (de que dependem, por exemplo, a distribuição dos alunos por grupos de idades e níveis, a definição da unidade temporal de um programa, etc.), assumindo que é inútil pretender educar crianças em estabelecimentos mal organizados.

Isto implica, portanto, uma racionalização do espaço e do tempo escolares (logo, da actividade geral da criança) que não pretenda introduzir uma eficácia estranha ao homem, mas que pretende, acima de tudo, ligar o modelo técnico de uma educação produtiva à felicidade de todos. Dessa forma, a virtude já não se opõe à felicidade, tal como o trabalho não se opõe à satisfação ou a disciplina à espontaneidade. Não é, pois, contraditório que a escola do trabalho se torne a escola dos tempos livres e que a criança nela

encontre a possibilidade de uma concretização da sua tendência para a actividade.

O princípio do encerramento dos alunos num espaço e num tempo homogéneos não pode ser, na opinião de Coménio, um enclausuramento: a escola que encerra e agrupa deve, ao mesmo tempo, ser uma escola aberta, um espaço separado mas não à parte, substituindo a austeridade da clausura pelo prazer da abertura. No entanto, a melhor expressão da vontade de controlo do espaço encontra-se na organização do espaço da sala de aula e da centralidade do professor. Todo o espaço da sala de aula se deve estender em frente do olhar do professor, permitindo-lhe ver e ser visto por todos, de forma a não existirem espaços em que possam surgir perturbações, mesmo que sob a forma de uma tagarelice transversal que possa cortar a palavra do professor. Com esta centralidade, não se trata de reintroduzir a autoridade arbitrária de um professor sobre os seus alunos, mas de legitimar uma função, baseada numa relação pedagógica dentro dos quadros institucionais da escolaridade.

Outro aspecto importante para Coménio, na escola de Saros-Patak, refere-se à organização do tempo. A perspectiva de racionalização do tempo escolar obedece ao princípio, já referido, de que nada deve ser deixado ao acaso, de forma que a vida da criança, tanto no seu trabalho como no tempo livre seja submetida a um enquadramento minucioso, ainda que flexível. Assim, havia um grande cuidado em repartir convenientemente o trabalho e o descanso, a actividade e as férias e as distrações. Dessa forma, sujeitar a criança a um horário minucioso significava seguir os seus ritmos naturais sem violentar as leis do seu desenvolvimento. Assim, reduziu-se o tempo de trabalho útil e, portanto, libertou-se a criança de toda a sobrecarga inútil, proporcionando um maior equilíbrio entre os períodos de trabalho e descanso. Um dia escolar dividia-se em dois blocos de quatro horas, alternando respectivamente três horas de trabalho e uma hora de intervalo com dois períodos intermédios de meia hora. Um dia de trabalho escolar compreende, portanto, seis horas de trabalho efectivo, suficientes para assegurar a instrução fundamental da criança sem exceder as suas capacidades de compreensão. Todos os cuidados de Coménio nesta escola foram colocados na dissociação da ordem e da coacção, e da disciplina e da violência, para melhor elaborar a

teoria e a prática de um universo não repressivo mas não menos minuciosamente organizado (Cauly, 1999).

As ideias destes três autores contibuíram para o desenvolvimento de uma corrente de pensamento humanista que veio a ter o seu culminar em Rousseau, e que se apresenta claramente descrita nas suas obras, nomeadamente no “*Émile*”. O projecto educativo por ele apresentado exige a instauração de uma ordem social radicalmente nova, baseada na natureza (Abbagnano & Visalberghi, 1981). Logo no início da sua obra afirma:

*Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme. Il force une terre à nourrir les productions d'une autre, un arbre à porter les fruits d'un autre; il mêle et confond les climats, les éléments, les saisons; il mutile son chien, son cheval, son esclave; il bouleverse tout, il défigure tout, il aime la difformité, les monstres; il ne veut rien tel que l'a fait la nature, pas même l'homme; il le faut dresser pour lui, comme un cheval de manège; il le faut contourner à sa mode, comme un arbre de son jardin*³³ (Rousseau).

A ideia base é que tudo é bom quando vem das mãos do Criador, e tudo degenera nas mãos do homem. Ou, nas palavras de Quick: “*The argument seems something of this kind: man was once happy; Man is now miserable; undo everything that has been done and Man will be happy again*”³⁴ (1890, p. 241). Rousseau defende, assim, o retorno à Natureza, que leva à sua associação com as correntes Naturalistas e com o Romantismo (Blackburn, 1994).

Segundo Cabanas (2002), podemos considerar dois tipos de Naturalismo: (1) um naturalismo “científico”, que se apresenta como o paradigma do científico, pois prescinde de toda a realidade que não seja objecto de comprovação empírica, que se expressou no positivismo francês, no evolucionismo inglês e no materialismo alemão; e (2) um Naturalismo “Romântico”, baseado na intuição afectiva, expressa a sua recusa de tudo o que é cultura humana, produto artificial da sociedade humana. Ao contrário do naturalismo científico, que vê a natureza como uma realidade dinâmica

³³ “Tudo é bom ao sair das mãos do Criador das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. Ele força um terreno a alimentar as produções de outro, uma árvore a criar os frutos de outra; ele mistura e confunde os climas, os elementos, as estações; ele mutila o seu cão, o seu cavalo, o seu escravo; ele inverte tudo, ele desfigura tudo, ele ama a deformidade, os monstros; ele não quer nada como a natureza fez, nem mesmo o homem; é preciso amestrá-lo como um cavalo de trabalho; é preciso apará-lo à sua maneira, como uma árvore do seu jardim”.

³⁴ “O argumento soa um pouco desta forma: o homem foi feliz; o homem é agora miserável; desfça-se tudo o que foi feito e o homem será feliz novamente”.

impulsionada por forças mecânicas e cegas, o naturalismo romântico rousseauiano considera que a natureza contém tudo: a matéria, a vida, a sociedade e a consciência; a energia que possui é de ordem vital, e o seu dinamismo é finalista, como o é tudo que é espiritual. Assim, não é estranho ouvir Rousseau dizer que a natureza é boa e que faz tudo bem e, em consequência, confiar plenamente na acção de tudo o que é natural, ao mesmo tempo que desconfiava de todas as iniciativas e criações dos homens (Cabanas, 2002).

Estes dois tipos de naturalismo têm apenas uma coisa em comum: atribuir á natureza o valor supremo, e, em consequência, a afirmação de que a natureza é a norma, e isso em função de que a natureza ou é a única coisa que existe – tese do naturalismo científico – ou, pelo menos, é a única coisa que vale – tese do naturalismo romântico (Cabanas, 2002). No caso de Rousseau, encontramos-nos neste último campo.

As ideias mestras apresentadas pelo autor apontam para a crença na bondade natural, ponto central do sistema pedagógico de Rousseau. Outras ideias referem-se aquilo que, mais tarde, Claparède denominou concepção funcional da infância e aquilo que se pode designar como concepção funcional da educação.

A concepção funcional da infância consiste na ideia de que esse período da vida tem uma utilidade e finalidade biológica, sendo uma fase de absoluta necessidade para que todo o indivíduo venha um dia a atingir o seu potencial. A infância, marcada por limitações e fragilidades, e prolongando-se durante tanto tempo, levou Rousseau a considerar que essa fase, com as actividades e os interesses que lhe estão associados, tem utilidade para o indivíduo e para a espécie, e que, portanto, é importante para o futuro adulto que ele exerça na infância as actividades da infância, que satisfaça os interesses da sua mentalidade infantil nas diferentes fases do seu processo desenvolvimental. Ora, nesse caso, a intervenção dos pais e dos pedagogos não poderá causar senão prejuízo se quiserem submeter o comportamento da infância a orientações específicas da idade adulta. Nesse sentido, o primeiro dever do educador é despojar-se da sua mentalidade de adulto, tratando de proporcionar à criança uma vida de criança o mais rica possível, e procurando conhecer as diversas fases pelas quais essa vida naturalmente passa, a fim de a cada uma

a auxiliar como tal, e de preparar a passagem para a fase natural imediatamente a seguir – e jamais o salto para a idade adulta. Nas palavras de Rousseau:

On ne connaît point l'enfance: sur les fausses idées qu'on a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué, afin que, quand toute ma méthode serait chimérique et fausse, on pût toujours profiter de mes observations. Je pous avoir très-mal vu ce qu'il faut faire; mais je crois avoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer. Commencez donc par mieux étudier vos élèves; car très-assurément vous ne les connaissez point³⁵ (Émile).

Este último aspecto pode conduzir-nos a uma interpretação mais completa de um dos preceitos fundamentais de Rousseau no que se refere à educação da criança na primeira infância: que o ideal não é aí ganhar tempo, mas ser sábio em perdê-lo. Costuma-se entender esta famosa regra como equivalendo à ideia da “*educação negativa*”, isto é, que no período da infância nos devemos dedicar com muito maior afinco a evitar as coisas que a prejudicam do que a fazer-lhe um positivo bem. Não quer isto significar, de maneira alguma, que o educador seja inerte; pelo contrário, deve ser extremamente activo; não, porém, para adaptar o educando aos nossos moldes de adultos, mas para lhe facilitar todas as condições necessárias a uma vida de criança estimuladora e rica (O'Hagan, 2003).

Ora, a submissão do educador à psicologia da infância é favorável ao desenvolvimento intelectual e ético do aluno - e aqui intervém a teoria da bondade natural do homem. É ela que nos permite confiar na natureza e espontaneidade do educando, e que as noções de constrangimento e de disciplina imposta, de sacrifício ao futuro e de autoridade do mestre, sejam banidas em favor do ideal da liberdade do aluno, da autodisciplina a que

³⁵ “A infância não é conhecida: com as ideias falsas que sobre ela se têm, quanto mais se caminha, descaminha maior. Preocupam-se os mais sensatos com aquilo que importa que os homens saibam, sem advertirem no que as crianças têm a possibilidade de aprender. Procuram o homem na criança, e não curam nunca do que seja a criança antes de chegar a ser homem. Eis aí o estudo a que mais me apliquei, a fim de que, ainda quando o meu método fosse todo quimérico, todo ele falsidade, se pudesse sem embargo tirar proveito daquilo que eu pude observar da infância. Vi talvez muito mal o que se deve fazer; mas julgo ter visto suficientemente bem o próprio sujeito sobre que cumpre operar. Começai, pois, por estudar melhor os vossos alunos, já que é certíssimo que os não conheceis” (Trecho traduzido por António Sérgio).

naturalmente ele chega uma vez que proceda de seu mesmo impulso, num trabalho ocasionado pelo seu próprio interesse (Sérgio, 1966).

Teorias

As teorias que se podem enquadrar nesta perspectiva Centrada no Aluno assumem uma grande diversidade e procedem de uma verdadeira floração de métodos pedagógicos que se manifestou num contexto muito particular. Not (1981) aponta oito razões justificativas desse florescimento: (1) em primeiro lugar as ideias expressas por Rousseau, recomendando que a educação seja fundada na própria acção da criança; (2) as teorias evolucionistas e a sua demonstração de que os seres vivos se constroem pela acção, invocando para isso Darwin e Lamarck; (3) os avanços da Psicologia, desde logo com William James, que defende que o pensamento é inseparável da acção que lhe é subordinado; (4) a demonstração, pela Gestalt, de que o todo é outra coisa e mais do que o conjunto das suas partes, sugerindo uma contestação dos processos de associação com os quais a pedagogia da época conta modelar o indivíduo do exterior com o recurso a estímulos apropriados; (5) a ideia evolucionista da teoria da recapitulação durante a ontogénese das etapas transpostas no decorrer da filogénese; (6) o abalo que sofreram as hierarquias tradicionais, em que, com a difusão das ideias socialistas surgiu uma tomada de consciência das relações de classe e da noção de alienação; (7) o encontro, nos primeiros anos do século, entre essas motivações políticas e a corrente psicanalítica, que com as noções de recalçamento, de inconsciente e de complexo, mostra os efeitos perturbadores dos constrangimentos, censuras e proibições, afirmando o poder dos processos de libertação e (8) a combinação dos princípios da psicanálise com os da Psicologia Social e da Gestalt, para chegar à construção de uma teoria da personalidade e de uma teoria do grupo, em torno da noção de campo psicológico (Not, 1981).

Deste conjunto de factores, o mesmo autor elabora um conjunto alargado de características dos novos procedimentos educativos que constituem um bom resumo das diversas teorias pedagógicas em

desenvolvimento. Passa-se de uma educação intelectual guiada do exterior para um projecto no qual o aluno se torna o elemento activo de um conjunto de processos, cuja direcção ele próprio deve assumir, ganhando particular importância o conceito de desenvolvimento. É preciso dar à criança a oportunidade para trabalhar, agir, experimentar e, desta forma, crescer e formar-se. No entanto, para que o aluno seja o autor do seu próprio desenvolvimento, o processo deve centrar-se na criança e não mais no adulto. Desta forma, a actividade auto-educativa do aluno tem a sua origem nas suas tendências e necessidades profundas, relativas, não só às modalidades de aquisição ou de formação, mas também à escolha das actividades e, consequentemente, dos conteúdos.

Esta individualização do ensino está na lógica dos sistemas puerocêntricos, em que a educação está fundamentada nos interesses e nas actividades dos sujeitos, bem como na preocupação com um ensino “*sob medida*”, confirmado pelo desenvolvimento da psicologia diferencial, no que diz respeito à eficiência intelectual e capacidade de acesso ao saber (Claparède, 1928).

Gilbert, numa tentativa de sistematizar os contributos desta linha teórica, aponta para oito reivindicações fundamentais (Gilbert, 1986):

1. *Primado da Psicologia* – A educação nova baseia-se na ciência psicológica, na medida em que impõe a si mesma ter, da criança, uma visão justa, criando a obrigação de a estudar de todas as maneiras possíveis.
2. *Mutação do papel do mestre* – Nesta escola, o papel do mestre está bastante mudado. Tradicionalmente, era o instrutor, “ensinador”, professor. Agora, reduzido no seu papel, define-se por vezes como “treinador”, por vezes mesmo como “acompanhador” – é sobre esta última característica da sua tarefa que insiste Roger Cousinet quando define a auto-educação como o conjunto dos meios com o auxílio dos quais a criança, mais ou menos ajudada por um educador, dirige ela mesma o seu próprio desenvolvimento.
3. *Pedagogia do Interesse* – A adesão ao processo de auto-educação induz uma pedagogia baseada no interesse que exclui toda a ideia de programa imposto. O educador já não se dirige à criança com os

conhecimentos e as técnicas: procura, pelo contrário, evidenciar as correspondências entre as necessidades do seu aluno e os objectos capazes de satisfazerem essas necessidades.

4. *A Escola na Vida* – O que pretendem os mestres da Escola Nova é levar a escola à própria vida, evitando a noção de uma formação do exterior e a separação entre a escola e a sociedade.
5. *A Actividade Manual* – Uma outra reivindicação da Escola Nova diz respeito a união da actividade manual com o trabalho do espírito vendendo-a como o lugar onde se realiza a educação numa mobilização integral de todas as potencialidades da criança.
6. *O Espírito Criador* – A Escola Nova pretende ainda desenvolver as faculdades criadoras da criança. A escola tradicional, por considerar que a criança nada pode produzir, limita-lhe os horizontes a exercícios de recitação ou “de aplicação”, nos quais a garantia de êxito é função da identificação com o modelo dado. Pelo contrário, a Escola Nova vai introduzir, sob o rótulo das actividades livres, toda uma série de trabalhos destinados a desenvolver na criança, a imaginação, o espírito de iniciativa e, numa certa medida, a audácia criativa: desenhos, pinturas e moldagens livres, trabalhos manuais livres, exposições livres, etc., até aos célebres textos livres que Freinet terá a ideia de mandar imprimir e que são, ao mesmo tempo, ocupações coerentes ligadas às conclusões da psicologia funcional e instrumentos de diagnóstico psicológico, pois representam igualmente situações projectivas.
7. *O Respeito da Individualidade* – Tratar cada um segundo as suas aptidões, permitir à criança, qualquer que seja, dar toda a medida, é também um dos ideais da Escola Nova.
8. *A Autodisciplina* – A escola entende por bem substituir a disciplina exterior pela auto-regulação do grupo e do indivíduo – a “*disciplina interior livremente consentida*”.

Estes princípios constituem a base para um conjunto heterogéneo de teorias pedagógicas. Not (1981) apresenta a seguinte proposta para organização dessas diferentes teorias.

Quadro 9 – Modelos Pedagógicos de Auto-Estruturação (adaptado de Not, 1981)

Autoestruturação (Ajudar o aluno transformar-se; acção própria do sujeito; primado do sujeito)			
Sujeito Individual		Sujeito Colectivo	
Experiência	Observação	Observação	Experiência
Claparède Dewey	Montessori (Decroly)	Cousinet (Decroly)	Freinet Lobrot

A distinção entre os diversos modelos deve-se a factores psicológico-epistemológicos e políticos. No plano político, a clivagem surge entre os métodos para os quais o indivíduo está em primeiro lugar e aqueles para os quais em primeiro lugar se encontra o grupo. No primeiro caso, a sociedade é um agregado de indivíduos que se desenvolve de acordo com a soma dos desenvolvimentos individuais que se justapõe e a liberdade de cada um é limitada pela dos outros. As instituições e actividades são meios ao serviço do indivíduo cuja função é assegurar a socialização. Para os outros sistemas, o grupo situa-se em primeiro lugar e o social é irreduzível ao individual. O indivíduo, enquanto tal, é um produto da sociedade, e portanto, o desenvolvimento de cada um só pode situar-se no colectivo a que pertence (Not, 1981).

Cabanas fala-nos de uma Pedagogia da Espontaneidade, que se apresenta com duas bases inteiramente distintas: a do naturalismo romântico e a da filosofia idealista, o que aponta para pressupostos teóricos bastante variados, embora convergentes nas mesmas afirmações sobre a espontaneidade natural do processo educativo e o escasso papel reservado ao educador, que se vê privado da iniciativa (ver quadro 10).

Quadro 10 – Classificação das diversas correntes dentro da Pedagogia da Espontaneidade (adaptado de Cabanas, 2002)

PEDAGOGIA DA ESPONTANEIDADE		
<i>Perspectiva psicológico-antropológica</i>	1. Pedagogia Liberal – ou pedagogia em liberdade (<i>opõe-se à pedagogia coactiva</i>)	1.1 Pedagogia naturalista (Rousseau, Escola Nova) 1.2. Pedagogia Comunista Inicial (Krupskaia, Blonskij) 1.3. Pedagogia não-directiva (pedagogia institucional)

<i>Perspectiva Radical</i>	2. Pedagogia Libertária ou pedagogia permissiva (<i>opõe-se à pedagogia repressiva</i>)	2.1. Escolas de Hamburgo 2.2. Pedagogia Anarquista 2.3. A. S. Neill e a escola de Summerhill 2.4. Teoria da desescolarização (Illich, Reyner)
<i>Perspectiva Social</i>	3. Pedagogia Libertadora ou Pedagogia democrática (<i>opõe-se à pedagogia da dominação</i>)	3.1. Educação de Adultos (UNESCO...) 3.2. Investigação Participativa (Investigação/acção, Desenvolvimento comunitário) 3.3. Animação Sociocultural, movimentos contraculturais.
<i>Perspectiva Metafísica</i>	4. Pedagogia Idealista ou Pedagogia do auto-desenvolvimento (<i>opõe-se à pedagogia materialista</i>)	4.1. Pedagogia do Idealismo Alemão (Fichte, Schelling, Hegel) 4.2. Idealismo Pedagógico de Fröbel 4.3. Pedagogia do neo-idealismo italiano (Gentile, Lombardo-Radice) 4.4. Filosofia Educacional de Montessori.

Este conjunto de teorias, frequentemente incluído sob a designação de Escola Nova ou Escola Moderna, tem como ponto comum o princípio de uma participação activa dos indivíduos na sua formação, declarando a aprendizagem, mais do que uma acumulação de conhecimentos, um factor de progresso global da criança como pessoa humana (Jaquet-Francillon, 2004). Dessa forma, será necessário partir dos seus centros de interesse e esforçar-se por suscitar o espírito de exploração e de cooperação: é o designado princípio dos métodos activos, que se deve, historicamente, a Adolphe Ferrière, que no início do século XX, esteve entre os primeiros a utilizar a designação de escola activa nas suas publicações. A melhor maneira de compreender as diversas teorias e os seus matizes será seguir uma ordem cronológica e tentar analisar de que forma elas se foram entrecruzando ao longo do século XX.

Como já foi referido, na base da maior parte das teorias Centradas no Aluno estão as ideias expressas por Rousseau no seu livro “*Émile*”. No entanto, terá sido Pestalozzi o primeiro a aplicar de forma criteriosa esses princípios educativos. Pestalozzi, pedagogo suíço (1742-1827), fundou uma série de instituições educativas que, devido a razões diversas, não tiveram o sucesso

que esperava atingir inicialmente (caso das escolas de Neuheuf, Stanz e Burgdorf) (Abbagnano & Visalberghi, 1981; Quick, 1890; Tröhler, 2003). O sucesso chegou com a escola de Yverdon-les-Bains, que terá chegado a acolher cerca de 250 alunos de todos os níveis sociais. Em todas as instituições tentou colocar em prática as teorias de Rousseau sobre a educação dos jovens (Söetard, 1994). Segundo Agostinho da Silva, em Yverdon era tão importante a educação do corpo como a do espírito. Por essa razão, introduziu no colégio a ginástica e os jogos que os mestres praticavam juntamente com os alunos, promovendo a união entre todos. Pestalozzi, que não tinha a seu cargo o ensino, circulava pelas salas, ajudando os alunos, aconselhando os professores: dando a cada um o apoio necessário. Como as classes eram móveis e o aluno passava de uma para a outra conforme a sua aprendizagem nas diversas disciplinas, todo o esforço se aproveitava e estimulava e todo o atraso encontrava ocasião de se fazer eliminar. O ensino não se dirigia a uma classe mediana e abstracta, mas a cada um dos alunos: o professor estudava os casos pessoais e graduava o trabalho ou propunha a matéria segundo o progresso dos rapazes e a orientação específica que requeriam.

Uma vez que os alunos se interessavam verdadeiramente pelas suas tarefas, a questão da disciplina raramente se punha em Yverdon. Não havia castigos corporais, pois Pestalozzi considerava que feriam a dignidade humana que ele, precisamente, queria salvar e desenvolver. De igual forma aboliu os prémios que alimentam a vaidade e a inveja entre os alunos. Nos casos de alunos mais rebeldes, Pestalozzi conseguia penetrar nos seus espíritos e humanizar os mais bravios: o seu processo era o da paciência e da bondade, da compreensão e confiança, estando estendidas todas as pontes comunicacionais entre eles e os seus alunos (Silva, 1938).

Este Instituto assumiu-se como um centro de relevo entre 1805 e 1925, colocando em prática 4 princípios educativos: (1) apresentação dos aspectos concretos antes dos abstractos; (2) iniciar o ensino pelo ambiente próximo antes de se ocupar do mais distante; (3) os exercícios simples introduzem os exercícios mais complexos; (4) proceder sempre de forma gradual e lenta. A sua pedagogia está muito ligada aos domínios agrícolas e profissionais e pratica, com muita frequência, o ensino mútuo (Marques, 2001). Merece nota o

testemunho de um pedagogo, Karl Ritter, visitante do Instituto de Yverdon, e apresentado por Quick:

I have seen more than the paradise of Switzerland, for I have seen Pestalozzi, and recognised how great his heart is, and how great his genius; never have I been so filled with a sense of the sacredness of my vocation and the dignity of human nature as in the days I spent with this noble man... Pestalozzi knew less geography than a child in one of our primary schools, yet it was from him that I gained my chief knowledge of this science; for it was in listening to him that I first conceived the idea of the natural method. It was he who opened the way to me, and I take pleasure in attributing whatever value my work may have entirely to him³⁶ (1890, p. 348).

Partindo dos mesmos princípios que Pestalozzi, Cecil Reddie abre, em Inglaterra, a escola de Abbotsholme em 1889, considerada como o início do movimento internacional das escolas activas (Sargent, 1976). Reddie coloca em causa o espírito de competição permanente em que eram formadas as elites britânicas. Influenciado pelos autores românticos, segue também ele as teorias de Rousseau sobre o homem “naturalmente bom”, embora acreditando que essas disposições para a bondade necessitam de ser desenvolvidas. Ele sonha com uma escola que permite que os alunos transcendam as suas potencialidades. Essa escola é claramente destinada à formação de uma elite aristocrática, para responder às necessidades normais das classes dirigentes da nação inglesa. Ele tenta desembaraçar-se dos ensinamentos que julga sem relação com a realidade, e mais próximos de uma lavagem cerebral do que da instrução, buscando um ensino mais prático e mais coerente.

Segundo um professor de Abbotsholme, a finalidade da escola era a de desenvolver todas as faculdades e qualidades dos alunos por um programa renovado que ligasse as disciplinas umas às outras de forma a que se explicassem e reforçassem mutuamente, adaptando-se ao ambiente. Nesta escola, o desporto, arma de competição, é substituído pelos trabalhos manuais e pelo trabalho nos campos. Ele rejeita as punições corporais típicas dos colégios ingleses da altura e substitui-as por princípios de autodisciplina e de tutoria (Skidelski, 1972). Na linha de Abbotsholme, surge a escola de Bedales, ainda em Inglaterra, que propõe o princípio da coeducação dos dois sexos,

³⁶ “Vi mais do que o paraíso da Suíça, porque vi Pestalozzi, e percebi como é grande o seu coração, e como é grande o seu génio; nunca antes tinha percebido como é sagrada a minha profissão e como é digno o ser humano como nos dias em que estive com aquele nobre homem... Pestalozzi sabe menos geografia que uma criança das nossas escolas primárias; no entanto, foi dele que ganhei o meu conhecimento principal desta ciência; porque foi a ouvi-lo que primeiro concebi a ideia de um método natural. Foi ele que abriu caminho para mim, e tenho prazer em atribuir qualquer valor que o meu trabalho possa ter inteiramente a ele”.

sendo mesmo a primeira escola mista britânica (Sargent, 1976). Em França, Demolins, inspirando-se nesses exemplos, funda, em 1899, a École des Roches em Verneuil-sur-Avre, que será durante muito tempo um referencial para a prática dos métodos activos (Sargent, 1976).

Em comum a todas estas escolas encontra-se o facto de serem internatos no campo e se dirigirem a uma elite. No entanto, não deixam de ser locais de experimentação que influenciarão inúmeros pedagogos e educadores.

Outros locais de experimentação encontram-se nos orfanatos, como em Itália o fez Maria Montessori, com a *Casa dei Bambini*, em 1907 (Kramer, 1988; Lubinski, 1999; Martin, 2003). A sua pedagogia, criada em 1906, é um método educativo aberto, por oposição aos métodos ditos fechados ou tradicionais, como o ensino mútuo. A sua pedagogia é experimental, mais do que ideológica, no sentido em que é a observação da criança que leva o educador a colocar em prática as acções apropriadas para o favorecimento da sua aprendizagem. O papel do educador é mais o de recurso do que o de transmissor de informação ou de instruções, e o ritmo de cada criança deve ser sempre respeitado (Marques, 1999, 2001).

Para Montessori, é primordial oferecer à criança a possibilidade de colocar em prática, ao máximo, as suas diferentes sensibilidades: (1) num quadro adaptado às suas necessidades psicológicas; (2) respeitando o seu ritmo próprio e as suas particularidades individuais (os seus períodos sensíveis) e (3) tendo sempre em conta a vida social.

A psicologia tem demonstrado a passagem da criança por diferentes estados de desenvolvimento psicológico, sendo os estados os mesmos para todos e possuindo uma ordem de sucessão invariável. Na pedagogia montessoriana, cada criança é única, com a sua personalidade própria, o seu ritmo de vida, as suas qualidades e as suas eventuais dificuldades (Röhrs, 1994). As crianças atravessam todas *períodos sensíveis*: sensibilidades especiais numa perspectiva evolutiva, momentos da vida da criança em que ela está inteiramente absorvida por uma sensibilidade particular a um elemento específico do ambiente. Trata-se de períodos passageiros que se limitam à aquisição de um carácter determinado, e que cessam uma vez adquirido. É

portanto primordial que o ambiente ofereça a esse bom momento os meios para ele se desenvolver.

Segundo Montessori, as forças do desenvolvimento são inerentes ao ser humano e o papel da educação consiste em conservar a sua espontaneidade e a retirar do caminho tudo o que a pode limitar e impedir de se desenvolver. É necessário que seja a criança a edificar a sua personalidade e a desenvolver as suas capacidades motoras e intelectuais. Por essa razão, o educador deve ter uma confiança completa nas forças da criança, respeitar a sua liberdade de acção e preparar o ambiente necessário e favorável ao seu desenvolvimento. O educador deve ser capaz de observar as diferenças de ritmo na criança, deve conhecer bem cada criança e fazer prova da sua atenção e respeito.

A pedagogia de Maria Montessori foi preservada pela *Association Montessori Internationale* e numerosos pedagogos prolongaram os seus trabalhos, como Freinet, Cousinet ou Ferrière.

Outro pedagogo contemporâneo de Montessori e cujo trabalho veio a contribuir para a aprofundamento das correntes Centradas no Aluno foi Olive Decroly (1871-1932). Médico e psicólogo, lutou por uma reforma profunda do ensino baseada no método global de aprendizagem da leitura e da escrita, participou com os seus trabalhos no movimento da escola moderna e aderiu à Liga Internacional para a Educação Nova, criada em 1921 (Dubreucq, 1993). Com este envolvimento conseguiu que em toda a Europa se estudassem os métodos globais e os centros de interesse passaram a ser incorporados no discurso pedagógico de grande parte dos professores (Marques, 2001).

As questões relativas à educação colocaram-se-lhe a partir dos seus trabalhos com as crianças atingidas por doenças mentais. Os processos pedagógicos de Decroly tinham bases científicas e intelectuais nas quais a teoria e a prática se fundem intimamente, não fazendo a teoria sentido sem uma prática que a confirme. Por isso, ele pensa que a educação se deve fazer a partir dos interesses da criança e considera que o desenvolvimento da criança é o resultado do seu crescimento biológico e da experimentação activa no meio em que se encontra. A sua pedagogia tem quatro bases fundamentais: (1) Os centros de interesse das crianças como guias da educação; (2) a globalização, isto é, que a criança aprende globalmente, sem ordem – o que implica que se apresentem ideias completas à criança para que ela possa

depois particularizar e analisar; (3) A classe atelier ou a classe laboratório, em que a criança vive e age – a classe propriamente dita está por todo o lado, preconizando-se o alargamento dos locais de aprendizagem para a cozinha, as lojas, a rua, etc.; (4) A importância do ambiente natural que coloca a criança numa situação de descoberta.

A pedagogia de Decroly preconiza, enfim, a iniciativa e a responsabilidade pessoal e colectiva; o respeito da pessoa dentro da sua singularidade, a valorização das relações sociais, a tolerância, o respeito da diferença, a criatividade e o prazer (Dubreucq, 1993).

Ainda na Europa é importante referir a obra de Claparède, cujos trabalhos tiveram uma grande influência no movimento da Escola Moderna (Hameline, 1993). Ao longo da sua carreira, formulou um conjunto de leis que regem o comportamento dos indivíduos e que vieram a ter consequências directas na formulação de alguns princípios fundamentais das correntes Centradas no Aluno, nomeadamente a *lei da necessidade*, que sustenta que toda a necessidade tende a provocar as reacções próprias à sua satisfação de tal modo que a actividade é sempre fruto de uma necessidade, e a *lei do interesse*, que afirma que todo o comportamento é provocado por um interesse, isto é, que toda a acção consiste em alcançar um objectivo, o fim que nos interessa num momento determinado, podendo num momento determinado o organismo ter vários interesses simultâneos.

A partir das suas leis, a corrente pedagógica da Escola Nova formulou uma série de prescrições educativas importantes:

- O fundamento do processo educativo não deve ser nem o medo a um castigo nem o desejo de uma recompensa, mas sim o interesse profundo pela matéria ou conteúdo que há que assimilar. A base do trabalho escolar será que a criança o sinta como objectivo desejável em si mesmo.
- A educação terá como objectivo o desenvolvimento das funções intelectuais e morais, deixando de lado os objectivos puramente memorísticos sem relação com a vida da criança.
- A escola será activa, isto é, impor-se-á a obrigação de mobilizar a actividade do aluno.
- A escola será um meio estimulante onde a criança trabalha com

entusiasmo sobre temas e matérias que lhe interessam.

- O professor terá como tarefa principal estimular os interesses da criança e despertar as suas necessidades intelectuais, afectivas e morais; será um colaborador dos seus alunos, mais do que um expositor dos seus conhecimentos.
- A preparação dos professores deve completar-se com uma boa formação académica.
- A educação deve ser individualizada (Barca, 1992).

John Dewey é outro nome muito ligado a estas correntes e talvez dos mais influentes nos Estados Unidos (Westbrook, 1993). Foi um filósofo e psicólogo com preocupações de reforma do sistema educativo e fundador, juntamente com William James e Charles Sanders Pierce, da corrente filosófica conhecida como Pragmatismo. É também conhecido como o pai da Psicologia Funcional, tendo sido um representante de topo do movimento progressista na Educação nos Estados Unidos na primeira metade do século XX.

Na sua obra *“Democracy and Education”*, Dewey tenta sintetizar, criticar e expandir as filosofias democráticas ou proto-democráticas de Rousseau e Platão. Ele encarava Rousseau como sobre-enfatizando o indivíduo e Platão a sociedade na qual o indivíduo vivia. Para Dewey, esta distinção era falsa, encarando a mente e a sua formação como um processo comunitário. Dessa forma o indivíduo apenas é um conceito com significado quando encarado como uma parte inextrincável da sua sociedade, e a sociedade não tem qualquer sentido além da sua concretização na vida dos seus membros individuais (Bredo, 2003).

Para Dewey, é de vital importância que a educação não seja apenas o ensino de meros dados estáticos, mas que as competências e o conhecimento que os alunos aprenderam sejam completamente integrados nas suas vidas como pessoas, cidadãos e seres humanos. Nas Escolas Laboratório da Universidade de Chicago, que Dewey fundou, as crianças adquiriam muitos dos seus conhecimentos de química, física, e biologia pela investigação dos processos naturais utilizados na preparação do pequeno-almoço – uma actividade que realizavam nas aulas. Este elemento prático – aprender, fazendo – resultava dos princípios da Escola Pragmatista.

As suas ideias, embora bastante populares, nunca foram ampla e profundamente integradas nas práticas das escolas públicas americanas, embora alguns dos seus valores se tenham espalhado. A educação progressiva foi desenvolvida, essencialmente, durante a Guerra Fria, quando a preocupação dominante na educação foi a criação e manutenção de uma elite científica e tecnológica para fins militares. No período pós-guerra-fria, no entanto, a educação progressiva reemergiu em muitas reformas escolares e nos círculos teóricos como um importante campo de investigação e pesquisa.

A ideia fundamental de Dewey em relação à educação era que um maior ênfase devia ser colocado no alargamento do intelecto e no desenvolvimento da resolução de problemas e competências de pensamento crítico, mais do que na simples memorização de lições.

A Primeira Grande-Guerra marca profundamente os pedagogos envolvidos nestas experimentações. Alguns, como Célestin Freinet, foram gravemente feridos³⁷ mas, acima de tudo, tomaram consciência da necessidade de uma nova educação que se consiga dirigir a todos os alunos. Os métodos activos não são suficientes. Freinet colocou em prática uma pedagogia original, baseada na expressão livre das crianças: texto livre, desenho livre, correspondência inter-escolar, impressão de jornais dos alunos, etc., a que o seu nome ficou para sempre ligado: a *pedagogia Freinet*, que se prolonga ainda nos nossos dias (Marques, 2001). Entretanto, é importante assinalar que a pedagogia Freinet contemporânea é muito influenciada pela corrente da pedagogia institucional, que insiste no papel da palavra e do debate, enquanto Freinet pensava, antes de mais, em termos de organização do trabalho e da cooperação.

A pedagogia institucional foi elaborada por Fernand Oury, professor do movimento Freinet. A sua finalidade é estabelecer, criar e fazer respeitar as regras da vida nas escolas por instituições apropriadas, em oposição às escolas casernas. Se a criança entende a sua sala de aula como um local de segurança, de vida, onde é possível regular as questões, ela vai

³⁷ Quando Freinet foi nomeado professor, tinha acabado de sair de um hospital militar onde tinha estado internado devido a um grave ferimento no pulmão. Ele mesmo declarou que os seus problemas respiratórios tinham constituído um dos motivos que o levaram a procurar formas de ensinar diferentes da lição tradicional (Gilbert, 1986).

progressivamente tomar em mãos a gestão da sua vida de aluno, recuperando o gosto pela aprendizagem, aumentando o seu envolvimento e as suas iniciativas.

A instituição chave constitui-se essencialmente no “local das palavras” implementadas nas classes e em que toda a comunidade, incluindo o professor, dá todo o espaço às palavras da criança. Esse espaço pode assumir várias formas. O espaço de novidades, é um tempo de conversa quotidiano no decurso do qual, logo à chegada, a criança pode dizer à classe o que tem vontade de partilhar. O seu fim é duplo: (1) permitir à criança desembaraçar-se daquilo que a preocupa ou a afecta, de modo a ficar mais disponível para as actividades escolares e, (2) encorajar a expressão oral, colocando em prática situações de verdadeira comunicação no curso das quais o aluno se dirige à classe para realmente lhe transmitir algo.

Outro espaço importante é o conselho de classe cooperativa, que é a reunião dos alunos onde se discute tudo que tem a ver com a vida da classe. Geralmente semanal, trata da regulação dos conflitos, dos projectos e das decisões a tomar. A pedagogia institucional recusa uma abordagem não-directiva. As crianças a quem se deixa fazer tudo não têm condições para crescer. Uma criança pode constituir-se contra uma lei, mas não contra o “nevoeiro”. É necessário ter regras na sala que não sejam transgredidas. Se elas o são, fala-se no conselho, o que o torna também uma espécie de reunião terapêutica.

Em 1924, A. S. Neill cria a escola de Summerhill, em que coloca em prática as suas teorias libertárias (Saffange, 1994). Neill acreditava que a felicidade da criança era da maior importância no seu desenvolvimento e que uma contribuição fundamental para esta felicidade era a manutenção de um sentido de liberdade pessoal na criança. Esta ideia era extremamente controversa na altura; hoje, embora não seja universalmente aceite, o conceito tem mais apoiantes, como em alguns movimentos da desescolarização.

O seu programa educativo está muito bem sintetizado no seguinte parágrafo:

we set out to make a school in which we should allow children freedom to be themselves. In order to do this, we had to renounce all discipline, all direction, all suggestion, all moral training, all religious instruction. We have been called brave,

*but it did not require courage. All it required was what we had – a complete belief in the child as a good, not an evil, being. For almost forty years, this belief in the goodness of the child has never wavered; it rather has become a final faith*³⁸ (Neill, 1960, p...)

Neill sentia que a privação deste sentido de liberdade durante a infância e toda a consequente infelicidade experienciada pela criança reprimida era responsável por muitos, senão todos, distúrbios psicológicos da idade adulta. Ele fundou a escola de Summerhill, com base no princípio de que as crianças não devem ser obrigadas a acompanhar as lições (Hobson, 2001). Além desta grande inovação, a escola é democrática. São realizadas reuniões para determinar as regras da escola e os alunos têm os mesmos direitos de voto que o restante pessoal escolar.

O que as experiências de Neill em Summerhill confirmaram foram as suas crenças de que a auto-confiança que resultava da liberdade pessoal – longe de provocar falta de aquisições académicas, auto-indulgência e egoísmo – produzia crianças cuja motivação para a aprendizagem e para acompanhar as aulas era, na maioria dos casos, tão alta como a das crianças sujeitas a uma “educação coerciva”. A atitude dos alunos de Summerhill para com as outras crianças e para com os adultos foi considerada como sendo mais provável de evoluir para uma relação de indivíduos maduros e responsáveis, cuja resposta à autoridade, embora não sendo desrespeitosa, era provavelmente mais céptica do que deferencial.

Estas tendências eram talvez mais notórias considerando que as crianças aceites em Summerhill eram frequentemente de meios problemáticos, onde os conflitos parentais ou a negligência contribuíam para que as crianças tenham chegado a um estado particular de infelicidade.

Apesar de tudo, a imagem pública de Neill e de Summerhill é geralmente colorida pela perspectiva de que os pais não iriam aceitar que as crianças frequentassem um estabelecimento educacional onde a educação, em termos

³⁸ "Decidimo-nos a fazer uma escola em que fosse possível permitir ás crianças a liberdade para serem elas próprias. Para fazê-lo, tivemos que renunciar a toda a disciplina, a toda a direcção, sugestão, treino moral, toda a instrução religiosa. Fomos chamados de bravos, mas não nos foi necessária coragem. Tudo o que foi necessário foi o que tínhamos – uma crença absoluta na criança como um ser bom, não mau. Durante quase quarenta anos, esta crença na bondade da criança nunca se desvaneceu; pelo contrário, tornou-se uma crença definitiva."

de estudo e exames, não era uma actividade em que as suas crianças pudessem ter a garantia de estar envolvidas.

Uma escola em que as crianças não eram forçadas a aprender e onde as crianças podem estabelecer as regras, é frequentemente vista como um local onde “os loucos tomaram conta do asilo”, mas Neill tinha essencialmente redefinido a escola como sendo um local onde a perpetuação da potencial tirania da coerção parental era substituída pela confiança no senso comum essencial do indivíduo e em que as punições das suas acções estava limitada à resposta recíproca e proporcional dos pares mais do que à força dos “superiores” a quem estaria atribuída a manutenção do controlo (Hobson, 2001).

Cousinet instaura, a partir de 1920, o método activo na sua região, e experimenta os princípios do seu método de trabalho por grupos. As suas experiências são mal vistas pela hierarquia, em particular quando Cousinet propõe o lançamento de uma revista de textos de crianças, *L'oiseaux bleu* (Raillon, 1993). Paralelamente, Cousinet é, durante esse período, bastante activo dentro da Educação Nova, participando e organizando os congressos, publicando os seus trabalhos e os de outros pedagogos. Os primeiros trabalhos de Cousinet abordavam a vida social das crianças. Para ele, as trocas sociais jogam um papel essencial na construção do pensamento da criança. A escola deveria então apoiar-se sobre essa vida social para organizar as aprendizagens, em vez de se esforçar por a limitar. Propõe então como chaves do seu programa de ensino o auto-governo e o trabalho de grupo ou trabalho de projecto (Ottavi, 2004b), pondo em jogo um método no qual as crianças podem escolher entre as diferentes actividades preparadas para elas e organizar-se em grupos para as realizar. As suas actividades são repartidas em “actividades de criação”, onde as crianças são livres nas suas escolhas, e em “actividades de conhecimento”. As actividades de conhecimento consistem em trabalho de observação sobre um tema científico, histórico ou geográfico. O grupo observa, experimenta, anota as suas observações e redige uma ficha de observação colectiva.

A 2ª Grande-Guerra interrompe os encontros da Liga Internacional para a Educação Nova, bem como as suas publicações. Após esse momento, o movimento perde muita da sua dinâmica internacional. A politização crescente dos diferentes movimentos dentro de um contexto de guerra fria dará razão a esses encontros internacionais.

Nos anos 70, essa corrente, que reivindica desde as suas origens uma tomada em conta dos trabalhos em ciências humanas, é fortemente influenciada pela psicanálise e pela não directividade de Carl Rogers (Zimring, 1994). Sem negar o interesse global desses trabalhos, eles são geralmente considerados, neste século XXI, como relativamente acessórios ao acto educativo, ou, pelo menos, necessitando de uma boa dose de humildade na sua aplicação prática. Estes aspectos constituem-se exactamente como uma das maiores críticas feitas à Educação Nova, sendo a outra grande crítica o aparente desdém do movimento pelos saberes ensinados. O próprio Rogers considerou que o ensino seria uma função vastamente sobre-estimada (Fenstermacher & Soltis, 1998). Ele apela para o que designa de “aprendizagem experiencial”, isto é, uma aprendizagem resultante do envolvimento pessoal, em que o indivíduo está globalmente envolvido no processo de aprendizagem, não assumindo uma posição de absorção passiva. Afirma também que esta aprendizagem vai afectar todos os aspectos da vida do indivíduo, pois é baseada no significado pessoal do conhecimento para o próprio (Fenstermacher & Soltis, 1998).

Práticas

Parece-nos ter ficado bem explícita a grande diversidade de teorias sobre o ensino que se desenvolveram ao longo dos anos a partir das formulações iniciais de Rousseau (que já se inseria numa tradição humanista com múltiplos representantes). É muito difícil elencar as contribuições de cada uma das teorias para as práticas actuais de Gestão de Sala de Aula. Podemos no entanto procurar alguns exemplos de como alguns autores geriam as suas aulas. Já vimos atrás como Coménio, em Saros-Patak, mesmo centrando a sua atenção no indivíduo, conduzia as suas aulas atribuindo grande importância ao

professor, que teria o papel, fundamental para o decurso das actividades, de monitorizar os alunos, evitando toda e qualquer distração, mesmo as simples conversas entre colegas (Cauly, 1999).

Vimos que Pestalozzi, em Yverdon, atribuía o máximo de liberdade aos alunos, dispensando o grupo-turma, permitindo que os alunos se movimentassem de acordo com os seus interesses, dando os professores o apoio específico que cada um requeria. Numa situação destas, como também já foi referido, a disciplina era uma questão que raramente se colocava. Os castigos corporais foram eliminados e Pestalozzi tentava sempre resolver os problemas através do diálogo com os alunos mais rebeldes, tentando implementar uma base de confiança e de amizade, reais, com todos os alunos (Silva, 1938).

Montessori, nas suas casas da criança, tenta criar ambientes onde a criança possa experimentar, manipular, agir, trabalhar e assimilar a informação produzida. Para isso, procura criar um ambiente educativo que responda a várias exigências: os equipamentos, o mobiliário e os instrumentos devem ter dimensões e peso apropriados às crianças; a espontaneidade e a actividade da criança devem parecer que surgem da sua livre vontade, embora resultem, em grande parte, de uma intencionalidade educativa devidamente antecipada e preparada pelo professor. Isto exige, desde logo, um grande cuidado do professor no arranjo e na disposição da sala, dos materiais e no exercício das actividades motoras e manuais (Marques, 1999). No que diz respeito à disciplina, os seguidores da pedagogia montessoriana admitem que foi uma área em que ela se limitou a formulações teóricas, não dando conselhos práticos (Lubienski, 1999). Colocando grande ênfase na auto-disciplina, reconhece a inevitabilidade de atribuir o máximo de liberdade às crianças. No entanto, reconhece também a impossibilidade de as crianças trabalharem num meio caótico. A distinção entre liberdade e caos é importante, mas não fica claro, das suas obras, quais as estratégias para estabelecer os limites entre um e outro.

O trabalho – principalmente o trabalho criativo – ocupa um lugar central nas suas teorias, pois admite que, quando verdadeiramente envolvidas numa actividade, o professor deve atribuir às crianças o espaço e os recursos para a desenvolver. No entanto, reconhece que a obediência não é uma característica

típica das crianças, e afirma que, mais importante que as crianças obedecerem às ordens e às indicações dos professores por receio de castigos, é reconhecer nelas indivíduos que podem ser ajudados a expressar-se e a resolver os seus conflitos. Chega-se, assim, a uma posição equívoca: *"Therefore, there are two seemingly contradictory postulates: There must be order and discipline, yet it should not be enforced. There must be obedience, yet without abolishing the freedom to transgress"*³⁹ (Lubienski, 1999, p.55). A orientação acaba por recair no trabalho da criança, encarado como comportamento incompatível com a indisciplina. No entanto, nos casos em que a criança não se mostra disposta a realizar o trabalho que a afasta das situações de indisciplina, acaba Lubienski por reconhecer o valor do castigo, embora com o cuidado de não ser humilhante, de não provocar ressentimentos na criança e de não a afastar do trabalho desejado. Acaba, aliás para apontar para o modelo de gestão disciplinar de Rudolf Dreikurs, que abordaremos mais à frente, como uma boa alternativa para lidar com situações como esta.

Um pouco mais radical do que Montessori, temos Neill, e a sua escola de Summerhill. A regra fundamental, aqui, é que: *"Summerhill runs along without any authority or any obedience. Each individual is free to do what he likes as long as he is not trespassing on the freedom of others"*⁴⁰ (Neill, 1960, p. 155). Neill assume que os alunos devem ter inteira liberdade de frequentar as aulas. Não aponta para características específicas dessas aulas – a diferença fundamental reside na não obrigatoriedade de lhes assistir. Os alunos que estão nas aulas estão porque querem estar. No entanto, há um papel muito importante atribuído às assembleias semanais. Aí, os residentes (professores, alunos e funcionários – todos com iguais direitos de participação) têm a possibilidade de sanar conflitos, de estabelecer orientações, mesmo de impor restrições ao comportamento (Neill dá o exemplo da jardinagem, em que ele podia, ocasionalmente, estabelecer algumas zonas do jardim como proibidas).

A liberdade completa atribuída por Neill aos seus alunos, no entanto, não impede a existência de autoridade:

³⁹ "Por essa razão, existem dois postulados aparentemente contraditórios: deve existir ordem e disciplina, no entanto não devem ser impostos. Deve existir obediência, no entanto sem abolir a liberdade de transgredir".

⁴⁰ "Summerhill funciona sem qualquer autoridade ou obediência. Cada indivíduo é livre de fazer o que quiser desde que não ultrapasse a liberdade dos outros".

In actual practice there is, of course, authority. Such authority might be called protection, care, adult responsibility. Such authority sometimes demands obedience but at other times gives obedience. Thus I can say to my daughter, "You can't bring that mud and water into our parlor." That's no more than her saying to me, "Get out of my room, Daddy. I don't want you here now," a wish that I, of course, obey without a word⁴¹ (Neill, 1960, p. 156).

A novidade está no facto de essa autoridade não estar atribuída a uma pessoa ou a um grupo de pessoas, mas estar difusa por toda a população, numa relação de respeito mútuo. Tal como Montessori antes dele, também Neill considerava que a obediência não devia ser imposta, devendo o desejo de obedecer surgir naturalmente da criança. Considerava, portanto, a obediência como uma regra básica de interacção social. Nos casos de desobediência ou de indisciplina com que deparava, tentava compreender os motivos do aluno para desobedecer, recorrendo, portanto a uma estratégia que se poderá designar de terapêutica.

Todos os exemplos apresentados têm em comum o facto de se constituírem como escolas ou instituições experimentais, muito influenciadas pela personalidade dos seus líderes, procurando implementar os princípios fundamentais do seu pensamento pedagógico. Uma vez que esse pensamento aponta para a valorização da liberdade, da autonomia, da individualidade da criança/aluno, as práticas revelam também a necessidade de atribuir à criança a possibilidade de fazer escolhas e opções, permitindo que realize as tarefas para as quais se encontra mais motivada. Dessa forma, o trabalho realizado provoca maior satisfação, o que torna improvável o surgimento de situações de indisciplina.

Uma consequência destas práticas é que são situacionais – ao atribuir à criança um papel fundamental da orientação da sua aprendizagem, torna-se difícil sistematizar um conjunto de estratégias de organização e gestão do espaço de sala de aula, pois elas irão sempre variar de acordo com o grupo. Estes modelos serão, forçosamente, menos “*prescritivos*” do que os modelos Centrados no Professor, que permitem – ou exigem, mesmo – um maior

⁴¹ "Na prática existe, claro, autoridade. Tal autoridade pode ser chamada protecção, cuidado, responsabilidade do adulto. Tal autoridade por vezes exige obediência mas outras vezes 'dá' obediência. Assim, eu posso dizer à minha filha 'não podes trazer essa lama e essa água para a nossa sala'. Isso não é mais do que ela dizer-me, 'sai do meu quarto, papá. Não te quero aqui agora', um desejo que eu, claro, obedeço sem uma palavra".

controlo da situação educativa. Na sua maior parte, os modelos específicos de Gestão de Sala de Aula, estruturados numa perspectiva Centrada no Aluno, apresentam sugestões para os professores ajudarem os alunos, em grupo ou individualmente, a resolver os seus problemas e os seus conflitos.

Iremos abordar dois modelos anteriormente referidos (ver quadro 6), nomeadamente, o modelo de Gordon, habitualmente referido como T.E.T (*“Teacher Effectiveness Training”*) com uma orientação rogeriana e o modelo de Clarificação de Valores.

Modelo Rogeriano de Gordon – O Teacher Effectiveness Training

Thomas Gordon foi um psicólogo clínico que trabalhou durante grande parte da sua carreira na Universidade de Chicago. O *“Effectiveness Training”* é um modelo comunicacional que traduz a ideologia humanista para um conjunto completo e consistente de competências práticas (Tauber, 1999), muito próximo do apresentado por Carl Rogers ao longo da sua obra. Os conceitos terapêuticos de Carl Rogers, focalizados no auto-conceito e no desenvolvimento emocional, marcaram um afastamento das terapias freudianas, baseadas nas pulsões internas agressivas inatas (Wolfgang, 2001). Rogers continuava a acreditar e valorizar a vida interna do indivíduo, mas alinhava com a crença de que a criança tem uma existência prévia ao bem e ao mal, com a capacidade inerente de ser racional e capaz. Daqui resulta, para Rogers, que através da compreensão empática, da abertura, de uma aceitação calorosa do indivíduo, este irá escolher o melhor para si e tornar-se uma pessoa funcional, construtiva e de confiança.

Outra assunção de base na teoria rogeriana refere-se ao facto de se considerar cada pessoa como única, o que implica que é impossível alguém tomar decisões apropriadas em lugar de outra. Considera-se que cada indivíduo possui a sua própria experiência e interpreta os estímulos com base nas suas expectativas, objectivos, atitudes e encontros prévios. A vida é um processo de situações e problemas em constante mudança em que o indivíduo tem que tomar uma infinidade de decisões baseadas na experiência e percepções pessoais, muitos destes factores estando afastados da sua

consciência. O objectivo da terapia rogeriana é o de conseguir que o indivíduo tome consciência dos seus problemas e dificuldades através do recurso à linguagem, com vista à tomada de decisões mais apropriadas (Wolfgang, 2001).

No modelo de Gordon, em linha com o pensamento de Carl Rogers, o aspecto central é a expressão de uma comunicação autêntica e aberta entre professor e alunos: “*much of this book deals with the communication skills required by teachers to become effective in making those connections, creating those links, and building those bridges [between the teacher and the learner]*”⁴² (Gordon, 2003, p. 3). Não pretende alterar as competências básicas de cada professor, tão-somente oferecer-lhes um conjunto extra de competências, uma sensibilidade extra, que lhe permita estabelecer as pontes com os seus alunos através, simplesmente, da linguagem, evitando a sua faceta potencialmente destruidora de relações (Gordon, 2003).

O autor considera que existe uma boa relação entre professor e aluno quando ela é marcada por: (1) *abertura ou transparência*, para que cada um possa arriscar ser directo e honesto com o outro; (2) *preocupação pelos outros*, quando cada um sabe que é valorizado pelo outro; (3) *interdependência*, em oposição a dependência; (4) *individualidade*, que permita que cada um cresça e desenvolva a sua especificidade, criatividade e carácter único e, (5) *satisfação das necessidades mútuas*, para que as necessidades de um não sejam satisfeitas às custas das do outro (Gordon, 2003; Gordon & Burch, 1998).

Gordon organizou as possíveis interacções existentes dentro da sala de acordo com a sua aceitabilidade (fig. 8).

⁴² "Grande parte deste livro lida com as competências de comunicação requeridas ao professor para se tornar eficaz no estabelecimento daquelas ligações, da criação daqueles elos, e construindo aquelas pontes [entre o professor e o aluno]"

(Linha de aceitabilidade)	O aluno possui o problema	(O aluno expressa raiva e desapontamento relativamente à mãe)
	Área sem problemas	(O aluno trabalha sossegado e de forma interessada)
	O professor possui o problema	(O aluno grava as suas iniciais na carteira com um navalha)

Figura 8 – Possíveis situações-problema na sala de aula (adaptado de Gordon, 2003).

Para Gordon é absolutamente imperativo determinar quem possui o problema e, dessa forma, perceber a distinção entre aquelas dificuldades que os alunos têm nas suas vidas que lhes provocam problemas, mas que não colocam problemas ao professor, e aquelas que têm um efeito tangível e concreto no professor, pois interferem com as necessidades deste. A actuação do professor deverá ser distinta em cada caso.

A definição de problema decorre da colisão de um comportamento de alguém com as necessidades de outrem. Dessa forma, um comportamento “aceitável” significa que esse comportamento não interfere com a realização das necessidades dos outros. Não significa que se concorde ou que se deseje a sua continuidade. Um comportamento “inaceitável” significará um comportamento que nos impede de satisfazer as nossas necessidades. Não implica que se considere esse comportamento como imoral ou repugnante, tão-somente que gostaríamos que ele acabasse (Tauber, 1999).

A partir desta distinção básica, Gordon procede à organização de um conjunto de medidas apropriadas tanto para ajudar o aluno a resolver os seus problemas, como a ajudar o professor a resolver os conflitos que possam surgir (figura 9).

Comportamento aceitável	Aluno possui o problema	Escuta activa <i>I-Messages</i>
	Área sem problemas	
Comportamento inaceitável	Professor tem o problema	Resolução de conflitos <i>Win/Win Situation</i> Clarificação de valores

Figura 9 – Estratégias adequadas para cada situação problema.

A Escuta Activa requer muito mais interacção entre professor e aluno do que a Escuta Passiva – o simples acto de ouvir os desabafos do aluno. Implica que o aluno reconheça que o professor está a ouvir e a aceitar a sua mensagem. De uma forma simplificada, o processo de Escuta Activa implica que o professor ouça a mensagem do aluno, a interprete e a devolva ao aluno. Este último passo completa o processo de comunicação eficaz. Por exemplo, um aluno pergunta: “*Vamos ter um teste em breve?*”, e o professor procura decodificar a mensagem. Pode, por exemplo, pensar: “*Ele está preocupado*” ou, por outro lado, “*Ele esqueceu-se do teste*” ou ainda “*Ele quer um teste*”. Neste momento do processo de decodificação, o professor não sabe qual das suas hipóteses está mais correcta, nem o aluno sabe se o professor decodificou correctamente a sua mensagem. O ciclo só vai ficar completo com o *feedback* do professor. Por exemplo: “*Estás preocupado por ter um teste em breve*”. A partir deste momento, o aluno poderá continuar, confirmando ou não a interpretação do professor (Gordon, 2003). A Escuta Activa é considerada como uma ferramenta poderosa para facilitar a aprendizagem – clarificando, promovendo a curiosidade, criando um clima no qual o aluno se sente livre para pensar, discutir, questionar e explorar.

As *I-messages* podem também ser chamadas de Mensagens de Responsabilidade, por duas razões: (1) um professor que envia uma *I-message* está a assumir a responsabilidade pelas suas próprias condições internas (escutar-se a si mesmo) e a assumir a responsabilidade de estar suficientemente aberto para partilhar esta avaliação de si com o aluno; (2) as *I-messages* deixam a responsabilidade do comportamento do aluno ao próprio aluno, evitando o impacto negativo das *you-messages*, permitindo ao aluno

maior consideração e apoio, não o deixando ressentido (Gordon, 2003). Uma *I-message* eficaz envolve três elementos: (1) em primeiro lugar, uma descrição clara do que constitui um problema para o professor, habitualmente na forma: “Quando...” (ex. “Quando está muito barulho na sala...”); (2) em segundo lugar, uma descrição dos efeitos concretos e tangíveis para o professor do comportamento descrito anteriormente (ex. “Quando está muito barulho na sala, não consigo ouvir o que cada um está a dizer”); (3) a terceira parte deve estabelecer os sentimentos produzidos no professor pelos efeitos tangíveis do comportamento descrito na primeira parte (ex. “Quando está muito barulho na sala, não consigo ouvir o que cada um está a dizer e sinto-me frustrado”).

Gordon tem também o cuidado de dirigir sugestões para a manutenção de relações adequadas, procurando que os professores consigam gerir as variáveis espaço e tempo de forma a maximizar a participação dos alunos. No entanto, não apresenta medidas concretas, afirmando que elas deverão resultar do processo de reflexão sobre o espaço. As respostas podem passar por enriquecer o ambiente, empobrecer o ambiente, restringir ou alargar o ambiente, simplificar o ambiente ou rearranjar o ambiente. A opção por uma ou mais destas medidas caberá a cada professor e dependerá das condições existentes e do grupo com que trabalha.

Relativamente ao tempo, Gordon aponta para três tipos diferentes de ocupação do tempo na sala de aula: (1) tempo difuso, (2) tempo individual e (3) tempo óptimo. O primeiro refere-se aos longos períodos em que os alunos (e os professores) estão dispersos pela infinidade de estímulos presentes na sala de aula, constituindo-se como períodos de baixo funcionamento. O tempo individual refere-se aos períodos de tempo em que cada aluno consegue as condições necessárias para “escapar” do seu meio ambiente, para um que exija menos energia, menos gestão, menos envolvimento – permitindo, por outro lado, um maior funcionamento. Este é um período que deve ser maximizado. Finalmente, o tempo óptimo, também descrito como interpessoal, em que o aluno se encontra em relações de um-para-um, quer com o professor, quer com outros colegas. Através de uma gestão do tempo de acordo com as necessidades de cada aluno, poder-se-á maximizar os períodos de tempo útil, diminuindo o tempo difuso, em que os alunos dispendem demasiada energia a bloquear estímulos incompatíveis com a aprendizagem.

No entanto, é de assinalar que não fica claro como é que o professor o poderá atingir: as orientações de Gordon devem ser encaradas como objectivos e não como estratégias de acção.

Finalmente, no que diz respeito à resolução de conflitos, Gordon busca atingir uma situação em que ambos os conflitantes podem ganhar, fugindo das tradicionais situações em que um ganha e o outro perde, e mesmo das situações de negociação ou compromisso, em que, no fundo, ambos perdem. Gordon sugere assim um processo que consiste de seis passos: (1) Definir o problema, utilizando a Escuta Activa para determinar as necessidades da outra pessoa e *I-messages* para transmitir as necessidades próprias – o problema deve ser definido em termos dessas necessidades e não em termos de solução do conflito; (2) Gerar possíveis soluções, através de um processo de *brainstorming*, através do qual se pretende obter soluções de qualidade a partir da quantidade de soluções produzidas – não se pretende aqui qualquer avaliação; (3) Avaliação das soluções, em que ambas as partes participam para verificar até que ponto cada solução responde às suas necessidades – as soluções que não respondem às necessidades de um dos intervenientes são descartadas; (4) Escolham uma solução, a que melhor responder às necessidades dos intervenientes; (5) Implementar a solução seleccionada, evitando imposições e recriminações – se o processo decorreu de forma escorreita, ambos os participantes estarão motivados para a implementação dessas medidas; (6) Avaliar a solução – se estiver a correr mal, deve voltar-se atrás e rever os passos iniciais, e eventualmente seleccionar outra solução (Tauber, 1999). Gordon sugere que se utilize este mesmo método para a definição de regras para a sala de aula, em que ambos, professor e alunos, têm a possibilidade de discutir e apresentar as suas necessidades, optando por regras que permitam o máximo de satisfação a todos (Gordon, 2003).

Modelo de Clarificação de Valores - Raths, Harmin e Simon (1978)

Os modelos de clarificação de valores, de que o modelo de Raths, Harmin e Simon é um bom exemplo, estão a ser objecto de renovado interesse na literatura recente sobre gestão de sala de aula (Schechtman & Leichtentritt,

2004). Estes autores afirmam que estes modelos assumem que a aprendizagem e a ordem estão estreitamente relacionados, pois o mau comportamento e o comportamento fora da tarefa interferem com a aprendizagem. Nessa medida, é proposto que o ensino tenha em conta as diferenças individuais no funcionamento cognitivo, emocional e motivacional dos alunos e a aprendizagem envolva activamente o aluno e seja relevante para os seus interesses, experiências e necessidades. Sugerem ainda que a manutenção da ordem da sala, embora responsabilidade do professor, seja conseguida através de abordagens pouco controladoras, presumindo que os alunos são os primeiros responsáveis por controlar o seu comportamento e têm a capacidade de o fazer.

O modelo visa os seguintes objectivos: encorajar as crianças a fazerem mais escolhas e a fazê-las livremente; ajudá-las a descobrir alternativas quando confrontadas com escolhas; ajudar as crianças a considerarem aquilo que apreciam e acarinham; dar-lhes oportunidades para afirmarem as suas escolhas; ajudá-las a tomarem consciência dos comportamentos repetidos sistematicamente na sua vida. A finalidade é ajudar as crianças a clarificarem, por si próprias, aquilo a que dão valor. O professor não impõe qualquer conjunto de valores, evita dar a conhecer os seus próprios valores, recusa a assumir-se como um modelo ou como um adulto e apresenta-se apenas como um facilitador no processo de escolha individual.

O modelo da clarificação de valores recusa todas as metodologias de transmissão de valores que (1) impeçam a livre escolha; (2) não concedam mais do que uma alternativa; (3) não fomentem a reflexão livre; (4) induzam o aluno a sentir vergonha de um sentimento ou de um valor; (5) impeçam os alunos de experimentarem, no dia a dia, esse valor, incorporando-o nos seus comportamentos diários (Marques, 2001).

Os autores (Harmin, Raths & Simon, 1978) apresentam quatro elementos chave desta metodologia: (1) Foco na vida – o primeiro passo é focar a nossa atenção nos aspectos da vida que nos possam indicar o que valorizam; (2) Aceitação do que é – quando a intenção é clarificar os valores, é necessário não julgar a posição de cada um – não temos que comunicar aprovação do que a pessoa diz ou faz, mas aceitar a pessoa como ela é, o que

ajuda os outros a aceitar-se e a ser honestos com eles próprios e com os outros, independentemente de os seus pensamentos e acções serem negativos ou confusos. (3) Um convite para reflectir mais – devemos convidar o indivíduo a reflectir mais profundamente sobre os seus valores encorajando mais escolhas informadas; maior compreensão do que a pessoa valoriza e estima e uma melhor integração das escolhas e dos valorizações no comportamento do dia-a-dia; (4) fortalecimento dos poderes pessoais – a mensagem principal desta metodologia é que as pessoas podem olhar reflectivamente para as questões de valores, podem integrar melhor as suas escolhas, as suas valorizações e as suas acções, e podem continuar a fazê-lo no futuro. Dessa forma, a clarificação de valores não encoraja apenas o exercício das competências de clarificação, mas alimenta também a auto-reflexão.

Acrescentam ainda que a clarificação de valores não é apenas útil para indivíduos mas também para grupos, pois também estes tendem a ficar presos em confusões, indecisões e apatia. Com esta metodologia é possível ajudar os grupos chamando a sua atenção para questões de valores, modelando uma atitude aceitável, encorajando a reflexão compreensiva e mostrando que a orientação dos valores do grupo é possível.

Os autores identificaram oito tipos de pessoas que parecem não estar a viver uma vida integrada, orientada por valores:

- (1) Pessoas apáticas, desinteressadas, que parecem não demonstrar em nada, e que ficam passivas e não se envolvem em nada do que acontece à sua volta;
- (2) Pessoas dispersas, que se interessam por muitas coisas mas apenas por breves instantes. Estes indivíduos envolvem-se frequentemente em projectos com muito boa vontade, mas também rapidamente a perdem e mudam para outras actividades;
- (3) Pessoas marcadas pela incerteza e que parecem também indicar uma falta de capacidade de avaliar. Pensam aqui em pessoas que parecem nunca se decidir, que parecem devastadas pelas escolhas que o mundo lhes coloca;
- (4) Pessoas inconsistentes, envolvidas em muitas coisas mutuamente inconsistentes, senão mesmo mutuamente destrutivas;

- (5) Outros têm um padrão marcado pela deriva, exibindo um padrão de comportamento caracterizado pela deriva não planeada e com pouco entusiasmo ao passar de uma actividade para outra, sem qualquer controlo próprio.
- (6) Pessoas conformadas – não tendo qualquer ideia do que querem fazer com as suas vidas, muitos escolhem conformar-se, acomodando-se o melhor possível às perspectivas dominantes do momento.
- (7) Dissidentes – não fruto de uma discordância pontual e reflectida, mas crónica, irracional, como se estes indivíduos, não sentindo força para clarificar os seus próprios valores, tentassem obter uma identidade por oposição aos restantes.
- (8) Finalmente, temos aqueles que parecem estar a desempenhar um papel, pessoas que cobrem a sua falta de esclarecimento acerca do significado das suas vidas pelo desempenho de um papel (por exemplo, o palhaço da turma).

Na perspectiva destes autores, para a escola e os professores poderem ajudar as crianças a desenvolver os seus valores, devem ser desenvolvidos processos que ajudem as crianças a: (1) fazer escolhas sempre que possível; (2) buscar alternativas nas situações de tomada de decisão; (3) pesar as consequências de cada alternativa disponível; (4) pensar nos aspectos que mais valorizam e que maior importância têm para elas; (5) verbalizar e defender as coisas que mais valorizam; (6) fazer algo sobre as suas escolhas e (7) ter em conta e fortalecer padrões nas suas vidas.

Os autores propõem várias estratégias para ajudar as crianças neste processo de clarificação de valores. Uma das vias principais é através do diálogo, com estratégias como as respostas de clarificação, em que os professores, como resposta a algo que o aluno tenha feito ou dito, dizem algo com o objectivo de levar o aluno a pensar um pouco mais sobre os seus valores. Por exemplo, após um aluno dizer: “Este fim-de-semana vou a Lisboa com os meus pais”, o professor pode dizer “que bom”, ou “diverte-te”. Nenhuma destas respostas promove qualquer tipo de pensamento por parte dos alunos.

Dizer, por exemplo: “vais? E estás contente por ir?”, dá a possibilidade ao aluno de pensar um pouco mais sobre a importância que dá à viagem, isto é, sobre os aspectos que valoriza nesse acontecimento.

Estas perguntas clarificadoras, para serem eficazes, devem responder a uma série de critérios, como evitar moralizações, críticas ou avaliações do aluno, colocar a responsabilidade do comportamento no aluno ou aceitar que o aluno não pense sobre ela, pois não se trata de um interrogatório nem se destina a obter informação, mas apenas a promover a reflexão. Não tem como objectivo, também, promover uma longa discussão, pois a clarificação é algo que, habitualmente, se faz a sós. Os autores apresentam uma série de respostas que se mostram eficazes na promoção da reflexão: “Ficaste contente?”, “O que sentiste quando aconteceu?”, “Pensaste em alternativas?”, “Foi escolha tua?”, “Podes dar-me exemplos dessa ideia?”, “O que irias conseguir dessa forma?”, “Farias mesmo isso, ou só o estás a dizer aqui?”, “E esse pensamento é consistente com...?”, “Voltarias a fazê-lo?”. Todas estas questões permitem, de facto, estimular o pensamento dos alunos. Muitas delas não têm qualquer efeito no imediato, mas alertam o aluno para novas formas de analisar as suas decisões e os factores a elas subjacentes.

Outras estratégias podem ser mais facilmente utilizadas com grupos, como as estratégias com recurso à escrita, como a Ficha de Valores. Esta ficha, na sua forma mais simples, consiste numa afirmação provocadora e numa série de questões, distribuídas à turma. A afirmação provocadora tem como objectivo levantar uma questão que o professor pensa necessitar de clarificação com os seus alunos. As questões ajudam-no a levar cada aluno através do processo de clarificação de valores. Cada aluno preenche, dessa forma, uma ficha, seguindo o seu próprio processo, podendo, mais tarde, partilhá-la com os outros, permitindo uma discussão de grande grupo. Estas fichas, além da sua função em termos de clarificação de valores, podem ser facilmente ligadas a conteúdos específicos do currículo, funcionando como introdução aos temas ou como conclusão dos mesmos, ajudando os alunos a desenvolver uma consciência pessoal da sua relação com os conteúdos e ao professor ter algum conhecimento das bases ou dos produtos do seu trabalho.

A discussão em grande grupo deve ser minimamente orientada, segundo os autores, dando tempo a cada aluno para reflectir sobre o que

pensa e sobre o que vai dizer, sendo necessário organizar a participação, não permitindo muitas sobreposições de vozes. Os autores sugerem diversas estratégias para organizar a discussão em grande grupo, tendo o cuidado de nunca limitar a participação de cada aluno, nem as opções que ele pode tomar. O professor deve ter o cuidado de evitar limitar o pensamento dos seus alunos, tentando não impor os seus próprios valores (Harmin, Raths & Simon, 1978).

Síntese

Ao longo deste ponto tentou-se demonstrar a interligação existente entre crenças, teorias sobre o ensino e a aprendizagem e práticas de gestão de sala de aula. De um conjunto de crenças de tradição humanista resultou uma nova forma de encarar a escola oposta a uma visão tradicionalista, centrada na figura do professor e na transmissão de conhecimentos, valorizados como tal.

Esta nova escola, por seu lado, centra-se na figura do aluno – de cada aluno – e valoriza o seu desenvolvimento – não necessariamente a aprendizagem de conteúdos pré-determinados. Estas perspectivas assumiram diversas formas e foram evoluindo ao longo do tempo. As práticas de sala de aula, nomeadamente no que diz respeito aos processos de gestão da sala de aula apontam, de uma forma geral, para a valorização da liberdade e da autonomia dos alunos, para a não imposição de regras por parte do professor, mas para a sua negociação através da implementação de processos de participação democrática – como no caso das assembleias de turma ou de escola.

As referências mais habituais, no campo da gestão de sala de aula, referem-se a métodos de resolução de problemas disciplinares que podemos designar de “*terapêuticos*”, como é o caso de Gordon e os seus métodos humanistas baseados nas teorias de Carl Rogers, e de Raths, Harmin e Simon, e a sua clarificação de valores. Em ambos os casos, portanto, o objectivo é criar as condições dentro da sala de aula para que os alunos, num clima de abertura e liberdade, encontrem a resposta às suas necessidades, assumindo o professor o papel de garantir que todos os alunos obtêm resposta às suas

necessidades sem, em qualquer momento, entrarem em conflito com as necessidades dos restantes elementos da sala.

Continuidade vs. Descontinuidade

Anteriormente, ao definir as categorias de análise dos Modelos de Gestão de Sala de Aula, deixou-se em aberto a possibilidade da existência de uma terceira categoria. Vimos que alguns autores utilizam apenas duas categorias (por exemplo: Ravitch, 2000; Suchodolski, 1992), enquanto outros autores apontam para a existência de uma terceira categoria (por exemplo: Fenstermacher & Soltis, 1998; Not, 1981; Rogoff, Matusov & White, 1996). Em termos de Gestão de Sala de Aula, vários autores apontam para a existência de uma terceira categoria (por exemplo, Levin e Nolan, 2000; Martin, 2004; Martin & Baldwin, 1993a, 1993b; Martin, Baldwin & Yin, 1995; Martin & Baldwin, 1996; Martin & Shoho, 1999, 2000; Martin, Yin & Baldwin, 1998; Wolfgang, 1999, 2001; Wolfgang & Glickman, 1986). Convém por isso explorar convenientemente estas perspectivas, verificando a sua compatibilidade, e tentando determinar se os diferentes autores se referem a uma categoria específica, diferente das outras duas, ou se a terceira categoria não será apenas uma posição de equilíbrio entre as duas posições extremas apontadas anteriormente.

Louis Not (1981) apontou as limitações das posições que designou de Hetero-estruturantes e Auto-estruturantes, clamando por uma posição – que designou de Inter-estruturante – e que associou, claramente, às teorias cognitivistas e construtivistas da aprendizagem, nomeadamente as propostas pela escola piagetiana clássica. O terceiro tipo de abordagem do ensino analisado por Fenstermacher e Soltis (1998) – designado por “*Liberationist*” – coloca uma grande ênfase no conhecimento e, mais concretamente, no papel do professor enquanto promotor do desenvolvimento do conhecimento no aluno. Esta posição diferencia-se das perspectivas mais executivas – baseadas no comportamentalismo – e das perspectivas mais terapêuticas – baseadas no humanismo, aproximando-se de uma perspectiva cognitivista: “*Because the*

*cognitive psychologist is especially interested in the way we acquire, interpret, apply, and expand our knowledge, there is a close affiliation between the liberationist and the cognitive psychologist*⁴³ (Fesntermacher & Soltis, 1998, p.47).

As teorias construtivistas da aprendizagem baseiam-se na ideia de que o conhecimento é activamente construído pelo aluno, o que conduz a uma mudança de foco na sala de aula do modelo tradicional de transmissão de conhecimentos para um modelo muito mais complexo e interactivo. Em resposta a estas solicitações, vários “construtivismos” surgiram na última década, cada um com as suas perspectivas sobre como facilitar o processo de construção de conhecimentos (Prawat & Floden, 1994). Richardson (2003) refere a pesquisa de Mathews (2000) que identificou 18 formas diferentes de construtivismo na educação utilizados e descritos na literatura, incluindo construtivismo metodológico, radical, didáctico e dialéctico. No entanto, afirma que existe um consenso mínimo sobre uma diferenciação entre duas formas de construtivismo: (1) Construtivismo Social ou Construccionismo Social – que afirmam que os conhecimentos e as disciplinas organizadas são *“human constructs, and that the form that knowledge has taken in these fields has been determined by such things as politics, ideologies, values, the exertion of power and the preservation of status, religious beliefs and economic self-interest. These bodies of knowledge are not considered to be objective representations of the external world”*⁴⁴ (Richardson, 2003, p. 1623), e (2) Construtivismo psicológico – abordagem que se refere a uma teoria do desenvolvimento e da aprendizagem que sugere que os indivíduos constroem activamente o significado dos fenómenos e que estas construções são idiossincráticas, dependendo em parte dos conhecimentos base dos aprendizes. Afirmando também a diversidade de perspectivas construtivistas, Palincsar sugere que: *“what unifies constructivist perspectives is rejection of the view that the locus of knowledge is in the individual; learning and understanding are regarded as*

⁴³ "Uma vez que os psicólogos cognitivistas estão especialmente interessados na forma como nós adquirimos, interpretamos, aplicamos e expandimos o nosso conhecimento, existe uma relação próxima entre a corrente liberacionista e a psicologia cognitiva".

⁴⁴ "Constructos humanos, e a forma que o conhecimento tomou nestas áreas tem sido determinada por aspectos como as políticas, ideologias, valores e o exercício do poder e a preservação do estatuto, crenças religiosas e interesse económico pessoal. Estes corpos de conhecimento não considerados representações objectivas de um mundo externo".

inherently social; and cultural activities and tools (...) are regarded as integral to conceptual development"⁴⁵ (1998, p. 345).

Essencialmente, podemos apontar para quatro contributos teóricos que constituem a base para as teorias construtivistas da aprendizagem e do ensino: (1) o construtivismo radical; (2) a neurobiologia da cognição; (3) a teoria dos sistemas e (4) as novas concepções de aprendizagem desenvolvidas no campo da psicologia cognitiva (Terhart, 2003). O construtivismo radical afirma que todo o conhecimento humano – desde as observações do dia-a-dia até ao conhecimento científico – considerado como apreensão e representação de algum tipo de realidade exterior ao sujeito do conhecimento e existindo como tal, é, por definição, impossível. Tudo o que pode ser aprendido dessa realidade externa é uma criação do observador, uma construção pessoal.

No que diz respeito à neurobiologia da cognição, ela é utilizada para apoiar empiricamente as assunções epistemológicas do construtivismo radical, afirmando-se que as conexões entre o mundo exterior, os órgãos dos sentidos e o cérebro não permitem a transposição desse mundo exterior para o cérebro pelos órgãos sensoriais. O cérebro, começando apenas com alguns fragmentos de informação acerca do ambiente, possivelmente cheias de distorções e falhas, constrói um mundo de experiência, uma “realidade experiencial”. Como o cérebro está determinado pela sua estrutura, este mundo não é determinado pelo exterior mas pelo interior, isto é, pelo próprio cérebro (Terhart, 2003).

A Teoria dos Sistemas deriva de uma utilização dos princípios da neurobiologia fora do seu contexto original, generalizadas para outras entidades. Deste ponto de vista, um sistema psicológico, um grupo, uma instituição, uma sociedade podem ser vistos como o próprio cérebro, um sistema fechado, auto-referenciado que observa o seu ambiente e é, simultaneamente, observado por outros sistemas. Embora os sistemas não sejam transparentes, permitem, com base nas reacções dos outros sistemas às suas próprias acções, a construção de modelos destes outros sistemas, adquirindo, dessa forma, um certo grau de compreensão mútua.

⁴⁵ "O que unifica as perspectivas construtivistas é a rejeição da perspectiva de que o locus do conhecimento está no indivíduo; a aprendizagem e a compreensão são encaradas como inerentemente sociais; e as actividades e ferramentas culturais (...) são vistas como integrais ao desenvolvimento conceptual".

As novas concepções da aprendizagem não são mais determinadas por modelos de processamento da informação ou pelas analogias com computadores “simples” ligados em “séries”, mas sim pelos modelos de redes neuronais – sem um centro fixo e sem uma hierarquia fixa, o que implica que a aprendizagem seja uma actividade desenvolvida de forma independente e fortemente contextualizada. Conhecimentos, conteúdos e competências não são adquiridos mas construídos, através de um processo que não se inicia do zero, mas tem sempre a sua base numa estrutura prévia (Terhart, 2003).

Olhando à distância, estes quatro contributos teóricos representam a passagem de uma visão do mundo determinista e mecânica, organizada hierarquicamente, enfatizando a tomada de decisões centralizadas, a racionalidade e o controlo, para uma visão do mundo não-determinista, probabilística, descentralizada.

Rogoff, Matusov e White (1996) apresentam uma proposta de ensino que complementa os contributos referidos. Para estes autores, deve tentar-se criar na sala de aula uma comunidade de aprendizes:

In a community of learners, all participants are active: no one has all the responsibility and no one is passive. Children take an active role in managing their own learning, coordinating with adults who are also contributing to the direction of the activity, while they provide the children with guidance and orientation. (And the children do likewise for the adults). Adults support children's learning and development through attention to what the children are ready for and interested in as they engage in shared activities in which all contribute. In a community of learners, children and adults together are active in structuring the inquiry, through usually with asymmetry of roles. Children and adults collaborate in learning endeavors; adults are often responsible for guiding the process and children also learn to participate in the management of their own learning⁴⁶ (p. 396).

Esta comunidade de aprendizes envolve relações de grupo mais dinâmicas entre os diversos elementos. Em vez de o professor tentar dirigir-se ao grupo como um único elemento, ou de ter os alunos a trabalhar

⁴⁶ "Numa comunidade de aprendizes, todos os participantes são activos: ninguém tem toda a responsabilidade, e ninguém é passivo. As crianças tomam um papel activo na gestão da própria aprendizagem, coordenando com os adultos que também contribuem na direcção da actividade, enquanto fornecem às crianças apoio e orientação (e as crianças fazem o mesmo aos adultos). Os adultos apoiam a aprendizagem e desenvolvimento das crianças através da atenção aquilo que a criança está preparada e interessada enquanto se envolvem em actividades partilhadas nas quais todos contribuem. Numa comunidade de aprendizes, as crianças e os adultos são activos na estruturação da pesquisa, embora habitualmente com assimetria de papéis. As crianças e os adultos colaboram em esforços de aprendizagem; os adultos são frequentemente responsáveis por orientar o processo e as crianças também aprendem a participar na gestão da sua própria aprendizagem."

individualmente ou em pequenos grupos, seguindo apenas os seus próprios interesses, procura que todos trabalhem em conjunto, que todos sirvam como recurso, com papéis diversos ditados pela sua compreensão da actividade e com responsabilidades diversas no sistema.

Wolff (1994) enumera os seguintes princípios para a aprendizagem construtivista na sala de aula: (1) os conteúdos a aprender não devem ser fixados e sistematizados antes da aula, uma vez que não se podem relacionar com as experiências subjectivas e com o conhecimento que os alunos trazem com eles – apenas os conteúdos centrais do currículo podem ser fixados; (2) os objectivos da aprendizagem são conduzidos pelo princípio fundamental de que a interacção com o ambiente tem o objectivo único de assegurar a sobrevivência do aluno como sistema autopoietico⁴⁷ – o objectivo é desenvolver competências ou actividades que possam ser utilizadas na vida real; (3) os ambientes de aprendizagem (materiais instrucionais, salas de aula, outros apoios e, em última análise, a escola enquanto organização) devem ser estruturados de forma autêntica e complexa enquanto experiência do mundo real, para que, começando com competências individuais diferentes, possam tornar possíveis os processos de construção; (4) a aprendizagem da aprendizagem, isto é, o desenvolvimento de ferramentas individuais de pensamento, bem como o crescente reconhecimento do próprio pensamento e aprendizagem e do seu processo, é uma das principais características da aprendizagem construtivista – o desenvolvimento de competências meta-cognitivas é um processo paralelo que acompanha a aprendizagem construtivista; (5) a necessidade de aprendizagem cooperativa, pois o aluno necessita da interacção com os outros de forma a atingir consensos relativamente à forma como o ambiente é construído.

47 *"An autopoietic machine is a machine organized (defined as a unity) as a network of processes of production (transformation and destruction) of components which: (i) through their interactions and transformations continuously regenerate and realize the network of processes (relations) that produced them; and (ii) constitute it (the machine) as a concrete unity in space in which they (the components) exist by specifying the topological domain of its realization as such a network."* (Maturana & Varela, 1973, p. 78). "Uma máquina autopoietica é uma máquina organizada (definida como a unidade) como uma rede de processos de produção (transformação e destruição) de componentes que: (i) através das suas interacções e transformações continuamente regeneram e concretizam a rede de processos (relações) que os produziu; e (ii) constituem (a máquina) como uma unidade concreta no espaço em que eles (os componentes) existem pela especificação do domínio topológico da sua realização como tal rede".

Complementando, Dubs (1995) formula os seguintes princípios da instrução numa perspectiva construtivista: (1) em termos de conteúdo, a instrução deve virar-se para problemas complexos próximos da vida real e que devam ser resolvidos de forma holística – na base da instrução não devem estar problemas simplificados, mas a realidade que requer a estruturação e a re-estruturação de problemas; (2) a aprendizagem deve ser encarada como um processo activo, durante o qual o conhecimento e as competências do indivíduo são adaptadas e personalizadas através das próprias experiências, isto é, ajustando-se à sua interpretação e compreensão; (3) nestes processos, a aprendizagem colectiva é de grande importância, pois apenas a discussão da interpretação pessoal das situações complexas de aprendizagem, das hipóteses propostas ou das possíveis soluções, contribui para reflectir acerca da interpretação ou significado, ajudando o indivíduo a estruturar o que aprendeu até então de forma diferente; (4) neste tipo de aprendizagem auto-regulada, os erros têm um papel importante; as discussões em pequenos grupos são apenas significativas quando o erro ocorre e é discutido e corrigido; (5) os conteúdos a serem aprendidos são mais desafiantes quando ajustados ao repertório de experiências reais e ao interesse dos alunos; (6) os sentimentos, isto é, lidar com as alegrias e a ansiedade, bem como a identificação pessoal (com os conteúdos de aprendizagem) são importantes; (7) porque o objectivo é a construção pessoal do conhecimento e não a produção de conhecimento, a avaliação do sucesso na aprendizagem não pode ser baseado nos produtos da aprendizagem; tem que se examinar o progresso do indivíduo no processo de aprendizagem e em situações de aprendizagem complexas. A auto-avaliação do progresso na aprendizagem e, logo, a melhoria das estratégias de aprendizagem, é mais significativa.

Onrubia considera como papel principal do professor, numa perspectiva sócio-construtivista, a criação de – e intervenção em – zonas de desenvolvimento proximal (ZPD) (1999). Nessa linha, aponta algumas características dos processos de interacção professor/alunos em situação de sala de aula:

1. *“Inserir ao máximo a actividade pontual do aluno no âmbito de marcos ou objectivos mais amplos, nos quais essa actividade possa adquirir significado mais adequado”* (p. 132) – constitui, em grande medida, um

apelo a actividades como o trabalho globalizado ou os centros de interesse, em que os alunos são estimulados a desenvolver actividades socialmente significativas, e à informação dos alunos, no início de cada lição, do conjunto de conteúdos e actividades a serem realizados e a relação entre eles.

2. *“Possibilitar, no grau mais elevado possível, a participação de todos os alunos nas diferentes actividades e tarefas, mesmo se o seu nível de competência, o seu interesse ou seus conhecimentos forem num primeiro momento muito escassos e pouco adequados”* (p. 134) – partindo da definição de ZDP, afirma que ela depende da criação de condições efectivas para que cada elemento possa, efectivamente, trazer para o grupo aquilo de que é capaz e para que os participantes menos competentes possam ir testando e modificando a sua capacidade de resolver determinadas tarefas.
3. *“Estabelecer um clima de relacionamento afectivo e emocional baseado na confiança, na segurança e na aceitação mútuas, em que caibam a curiosidade, a capacidade de surpresa e o interesse pelo conhecimento em si mesmo”* (p. 136) – para que seja possível criar ZDP's é fundamental prestar alguma atenção aos aspectos afectivos e emocionais subjacentes às relações de grupo que se pretendem estabelecer.
4. *“Introduzir, na medida do possível, modificações e ajustes específicos, tanto na programação mais ampla como no desenvolvimento concreto da própria actuação, em função da informação obtida a partir das actuações e produtos parciais realizados pelos alunos”* (p. 137) – a noção de ZDP implica o acompanhamento das actuações dos participantes menos competentes pelo participante mais competente e o ajustamento da actuação com base na informação recolhida. Dessa forma, o professor deverá fazer uma avaliação contínua do desempenho para, conseqüentemente, decidir sobre eventuais alterações a introduzir nas suas planificações, como acelerar ou abrandar o ritmo de introdução de novas actividades, selecção de actividades mais adequadas às dificuldades sentidas, entre outras.
5. *“Promover a utilização e o aprofundamento autónomo dos*

conhecimentos que os alunos estão aprendendo” (p. 139) – O objectivo será o de promover actividades em que os alunos possam, de forma independente ou com baixo nível de apoio, utilizar os conhecimentos aprendidos, como parte do próprio processo de aprendizagem e não como elemento de avaliação. Além disso, é também importante proporcionar condições aos alunos para que eles possam, de forma autónoma, aprofundar a sua aprendizagem, monitorizando o seu próprio progresso.

6. *“Estabelecer, no maior grau possível, relações constantes e explícitas entre os novos conteúdos que são objecto de aprendizagem e os conhecimentos prévios dos alunos”* (p. 141).
7. *“Utilizar a linguagem da maneira mais clara e explícita possível, tratando de evitar e controlar possíveis mal-entendidos ou incompreensões”* (p. 142) – salientando a importância de utilizar vocabulário adequado aos alunos, de definir, exemplificar ou caracterizar os novos termos, estabelecer relações entre conceitos, princípios, procedimentos, normas, mostrar formas alternativas de dizer a mesma coisa. Por outro lado, implica ser o mais explícito possível quanto às normas que regerão a organização da aula, quanto às orientações que dirigirão uma actividade, quanto aos objectivos que se pretende com uma determinada tarefa e quanto às razões de determinadas regras. Implica ainda estabelecer algum tipo de controlo sobre a compreensão dos alunos, tentando comprovar se dominam os conceitos-chave que estão a ser tratados.
8. *“Utilizar a linguagem para recontextualizar e reconceptualizar a experiência”* (p. 143) – retomando o que o aluno disse e interpretando-o ou reformulando-o em termos mais correctos do ponto de vista da linguagem científica ou técnica, por exemplo.

O autor citado refere ainda três características da interacção entre alunos, que podem promover a criação de ZDP na sala de aula e que o professor se deve esforçar por estimular:

- *“O contraste entre pontos de vista moderadamente divergentes a propósito de uma tarefa ou conteúdo de resolução conjunta”* (p. 145)
- *“A explicitação do próprio ponto de vista”* (p. 145)

- “A coordenação de papéis, o controlo mútuo do trabalho e oferta e recepção mútuos de ajuda” (p. 147)

O autor sintetiza estas diversas características afirmando que o processo de ensino implica: *“possibilitar e demarcar a participação dos alunos, adaptar-se a ela de maneira contingente e ao mesmo tempo forçar formas cada vez mais elaboradas e independentes de actuação, tudo isso na medida do possível em cada situação, e graças a uma conjunção de recursos e actuações muito diversas, tanto no plano cognitivo como no afectivo e relacional”* (Onrubia, 1999, p. 148).

Gestão de Sala de Aula

Wolfgang tem sido referido desde o início deste capítulo devido à sua caracterização de três tipos de modelos de Gestão de Sala de Aula (Wolfgang, 1999, 2001; Wolfgang & Glickman, 1986) e que viriam a influenciar as investigações de autores como Martin e seus colaboradores. As perspectivas centradas no professor encontram-se retratadas nos modelos que o autor designa de Regras e Consequências (*Rules and Consequences*), os modelos centrados no aluno nos modelos de Relacionamento e Escuta (*Relationship-Listening*) e os modelos que designa de Confrontação e Contratualização (*Confronting-Contracting*). O primeiro conjunto de modelos referidos, como se viu anteriormente, baseia-se no controlo pelo professor de todos os comportamentos dos alunos, com o recurso a estratégias de orientação ou controlo comportamental. Os modelos de Relacionamento e Escuta, por outro lado, têm por base uma perspectiva humanista, de índole terapêutica. Assumem que o aluno, se lhe forem dadas as condições adequadas, irá aprender naturalmente, e qualquer problema que surja poderá ser resolvido com o auxílio do professor, que criará as condições para que o aluno, confiando nele, supere as suas dificuldades através do diálogo.

Os modelos de Confrontação e Contratualização, por outro lado, baseiam-se num princípio muito claro: *“I am the adult. I know misbehavior when I see it and will confront the student to stop this behavior. I will grant the student the power to decide how he or she will change and encourage and contract with*

*the student to live up to a mutual agreement for behavioral change*⁴⁸ (Wolfgang, 2001, p. 4). Nesta perspectiva haverá um equilíbrio entre a posição do professor – que estabelece claramente os limites – e do aluno – a quem é dada a oportunidade de alterar o seu comportamento de forma autónoma. É importante referir aqui, no entanto, a posição de Levin e Nolan (2000):

*Although those who adopt the collaborative approach to management often believe in many of the tenets of the student-directed theory, they also believe that the number of students in a class and the size of most schools make it impractical to put a student-directed philosophy into practice (...) under the collaborative theory, then, students must be given some opportunity to control their own behaviour because a long-range goal of schooling is to enable students to become mature adults who can control their own behaviour, but the teacher, as a professional, retains primary responsibility for managing student behaviour because the classroom is a group learning situation*⁴⁹ (p.88).

Habitualmente surgem como exemplos de gestão interactiva, os modelos de Dreikurs (*“Discipline without Tears”*), de Glasser (*“Quality School”*) e de Gathercole (*“Judicious Discipline”*) que iremos analisar de seguida.

Modelo de Dreikurs – “Discipline without Tears”

Dreikurs encontra a sua obra intimamente ligada à de Alfred Adler, tendo sido seu colaborador próximo e um dos mais citados no que diz respeito ao trabalho com crianças (Tauber, 1999). Partilhava com Adler a ideia que ser Humano é viver em grupos, sendo a família o mais importante, numa primeira fase, com a turma a ganhar importância aquando da entrada na escola. É na participação nos grupos que a criança se vai desenvolvendo, criando um espaço para si própria, definindo o seu valor pessoal e os limites do seu comportamento. Desta forma, os elementos mais preponderantes dos grupos em que a criança opera (pais, professores, administradores, etc.), devem ser

⁴⁸ "Eu sou o adulto. Reconheço o comportamento desajustado quando o vejo e irei confrontar o aluno para interromper esse comportamento. Irei dar-lhe o poder para decidir como irá mudar e encorajá-lo e estabelecer um contrato com o aluno que vá de encontro a um acordo mútuo para a mudança comportamental".

⁴⁹ "Embora aqueles que adoptam uma abordagem colaborativa da gestão acreditem em muitos dos princípios da teoria centrada no aluno, acreditam também que o número de alunos na sala e o tamanho da maior parte das escolas tornam impraticável a colocação em prática de uma filosofia centrada no aluno (...) sob a teoria colaborativa, então, os alunos devem possuir alguma oportunidade para controlar o seu próprio comportamento porque uma das grandes finalidades da escolaridade é permitir que os alunos se tornem adultos maduros que controlem o próprio comportamento, mas o professor, como profissional, retém a responsabilidade primária para gerir o comportamento do aluno porque a sala de aula é uma situação de aprendizagem em grupo".

proficientes na gestão de processos e dinâmicas de grupo: “*unfortunately, much of the influence that the mature could have on the immature is lost in the mistaken application of authoritarian procedures*”⁵⁰ (Bitter, Pelonis & Sonstegard, 2004, p. 136). Assim, Dreikurs é levado a acreditar que todo o comportamento, incluindo o comportamento desajustado, tem um objectivo: é orientado para a obtenção de reconhecimento social (Wolfgang, 2001). Com esta ideia em mente, Dreikurs propôs quatro motivos para os problemas de comportamento apresentados pelas crianças: (1) Obtenção de atenção; (2) Luta pelo poder; (3) Vingança e (4) Incapacidade assumida ou inadequação (ver fig. 10).

Padrões Comportamentais				
Úteis/Construtivos		Inúteis/Destrutivos		Motivações comportamentais
Activo	Passivo	Activo	Passivo	
Criança modelo bem sucedida	Charmosa, engraçada, sossegada	Perturbadora	Preguiçosa Lenta	Obter atenção
		Rebelde Discute/Diz não	Teimosa Passiva/Agressiva	Obter poder
		Maldosa e violenta	Passividade Violenta	Vingança
			Sem esperança	Incapacidade assumida/Inadequação

----- Trajectória da criança activa em direcção a um crescente desencorajamento

----- Trajectória da criança passiva em direcção a um crescente desencorajamento

----- Trajectória alternativa da criança passiva em direcção a um crescente desencorajamento

Figura 10 – Quatro motivações comportamentais de Dreikurs (adaptado de Bitter, Pelonis & Sonstegard, 2004)

Este quadro fornece uma visão abrangente dos diferentes comportamentos que podem ser originados por cada motivação. Vemos, por

⁵⁰ "Infelizmente, muita da influência que os ser maduro podia ter no imaturo é perdida na aplicação inadequada de procedimentos autoritários".

exemplo, que até comportamentos adequados podem ser utilizados para obter atenção, o que terá implicações para a prática. Olhando mais atentamente para cada um dos motivos, vemos a tentativa de obter atenção quando um aluno está constantemente a procurar receber o reconhecimento da turma. No entanto, em vez de o obter através de trabalho produtivo, o aluno pode resolver comportar-se de formas que exigem o reconhecimento ou a crítica incessante – ambas igualmente indesejáveis (Wolfgang, 2001). Por outro lado, a luta pelo poder é uma motivação para o aluno que se sente inferior, que se sente incapaz de ir de encontro às expectativas dos outros ou mesmo às suas próprias.

Não interessa se o aluno é realmente incapaz ou se se trata de um erro de percepção, pois em qualquer caso o aluno irá tentar alterar esta percepção tentando mandar nos outros, tentando impor-se aos outros ou através da gabarolice ou da palhaçada. A vingança é um objectivo das crianças que se sentem incapazes de obter atenção ou poder, sentindo-se, portanto, num nível diferente das outras e culpando-as por isso. Elas tentam obter um estatuto de superioridade, não apenas ganhando aos outros, mas submetendo-os com maldade e humilhação. Finalmente, as crianças com sentimentos de inadequação são as mais problemáticas, tendo desistido de ser um membro do grupo ou de obter qualquer tipo de estatuto. Não só terá aceitado ser incapaz de fazer o que quer que seja, como também deixou de se importar com isso (Wolfgang, 2001).

Dreikurs sugere que o comportamento das crianças é mantido pelas respostas desadequadas dos seus professores, aconselhando por isso uma alteração das respostas a dar à criança em cada situação (quadro 11).

Quadro 11 – Respostas alternativas do professor (Tauber, 1999).

Comportamento	Motivação	Resposta Alternativa do Professor
Palhaçada	Atenção	1. Recusar atenção especial
Exibicionismo		2. Permitir que as consequências ocorram
Atrasar-se		
Teimosia	Poder	1. Recusar o conflito
Apatia		2. Admitir a inabilidade de fazer os alunos fazer alguma coisa
Desobediência		3. Permitir que as consequências ocorram
Falsidade		
Roubar	Vingança	1. Recusar sentir-se atingido
Delinquência		2. Evitar a retaliação
Instabilidade		3. Manter a ordem
Abusos pessoais		4. Permitir que as consequências ocorram

Birras	Isolamento	1. Evitar críticas
Incapaz de aprender		2. Procurar qualquer melhoria
Desiste facilmente		3. Reconhecer o esforço
Indolente		4. Nunca desistir

Uma descrição mais aprofundada de cada uma destas respostas pode ser encontrada em Tauber (1999) ou em Bitter, Pelonis e Sonstegard (2004). Convém no entanto chamar a atenção para alguns aspectos relevantes para a intervenção. Um destes aspectos tem a ver com a distinção dos diferentes tipos de consequências possíveis. O outro tem a ver com a distinção entre encorajamento e elogio.

Dreikurs entende que as consequências de um comportamento se podem dividir em três tipos: consequências naturais, consequências lógicas e consequências inventadas. As consequências naturais são aquelas que decorrem, naturalmente, do comportamento do indivíduo. Por exemplo, se uma criança não estudar para um teste, é provável que tenha mau resultado, porque existe uma relação entre o estudo e o desempenho no teste. Em alguns casos, no entanto, não é possível permitir que as consequências naturais ocorram, como no caso de uma criança estar a brincar com um maçarico. A ocorrência de um acidente iria levar a que, no futuro, a criança tivesse um pouco mais de cuidado, mas tal intervenção seria certamente considerada excessiva.

As consequências lógicas são da responsabilidade de alguém, não ocorrendo naturalmente. No caso da criança que não estuda e tem um baixo resultado no teste, é razoável que o professor exija que a criança continue a estudar aquele material e faça um teste de compensação. Dreikurs considerava que uma consequência lógica devia respeitar três condições: ser respeitosa, relacionada e razoável (os três R's). Por exemplo, pedir a uma criança que limpe a comida que entornou na cantina poderia ser uma consequência lógica. Se a isso se juntar a humilhação, como por exemplo dizer para que os outros ouçam: "*Vais limpar para ver se deixas de ser porco!*", ou se se exigir à criança que limpe o chão de toda a cantina, a consequência deixa de ser lógica e passa a ser uma punição.

As consequências inventadas são aquelas em que, normalmente, não se consegue encontrar uma relação com o comportamento que supostamente as terá originado. Por exemplo, a criança que teve um mau resultado no teste

difícilmente entenderá como consequência do seu comportamento (a falta de estudo) passar uma semana sem sobremesa. Normalmente, as consequências inventadas são consideradas punições, pois não decorrem do comportamento e são apenas uma forma adicional de fazer a criança sentir-se mal. Por essa razão, este tipo de consequências não tem lugar nas intervenções propostas por Dreikurs (Tauber, 1999).

Quadro 12 – Diferenças entre consequências lógicas e punições (adaptado de Tauber, 1999).

Consequências lógicas	Punições
1. Expressam a realidade social da pessoa	1. Expressam o poder de ordem pessoa, não a autoridade
2. Está intrinsecamente relacionada com o comportamento inadequado	2. A relação entre o comportamento e a consequência é arbitrária, não é lógica
3. Não envolve qualquer elemento de juízo moral	3. Envolve, inevitavelmente, algum tipo de juízo moral
4. Relaciona-se apenas com o que acontece no imediato	4. Lida com o que aconteceu no passado

De acordo com Dreikurs (1964, p. 36), *"Encouragement is more important than any other aspect of child-raising. It is so important that the lack of it can be considered the basic cause for misbehavior. A misbehaving child is a discouraged child."*⁵¹ É particularmente importante distinguir o encorajamento do elogio. Embora, na perspectiva de Dreikurs, todos os seres humanos exijam encorajamento, apenas alguns necessitam de elogios. Os problemas surgem quando se confunde elogios com encorajamentos. A distinção fundamental é que o encorajamento se dirige à pessoa, enquanto o elogio se dirige ao produto da pessoa. A utilização do elogio pode ser uma forma de levar a criança de um comportamento adequado a um inadequado, como se pode ver na figura 13. Aí, a criança que completa adequadamente um trabalho, ao ser elogiada pela professora, vai persistir na exigência de mais e mais elogios. Se não os conseguir, irá ver-se compelida a obter atenção de outras formas. De igual forma, ao elogiar o trabalho de uma aluna, estabelece um determinado padrão que, naturalmente, algumas não conseguirão atingir. Não existindo encorajamento, surgem as situações em que as crianças se começam a

⁵¹ "O encorajamento é mais importante do que qualquer outro aspecto da educação da criança. É tão importante que a sua falta pode ser considerada como a causa básica do mau comportamento. Uma criança mal comportada é uma criança desencorajada".

considerar inferiores por não o obterem como consequência do seu trabalho. As diferenças entre encorajamento e elogio estão presentes no quadro 13.

Quadro 13 – Diferenças entre Elogio e Encorajamento (adaptado de Tauber, 1999).

Elogio	Encorajamento
1. O elogio é uma recompensa dada por uma realização da criança.	1. O encorajamento é um reconhecimento do esforço.
2. O elogio diz ao aluno que satisfaz a exigência do professor.	2. O encorajamento ajuda o aluno a avaliar o seu próprio desempenho.
3. O elogio liga o trabalho do aluno ao seu valor pessoal.	3. O encorajamento focaliza-se nos aspectos positivos do trabalho, ajudando o aluno a ver e a confiar na sua própria competência.
4. O elogio coloca um juízo no aluno enquanto pessoa.	4. O encorajamento mostra aceitação e respeito.
5. O elogio pode ser desvalorizado e a sua não atribuição pode ser considerada uma punição.	5. O encorajamento pode ser livremente atribuído porque todos o merecem receber.
6. O elogio é algo atribuído por um superior. Implica estratificação.	6. O encorajamento é uma mensagem entre iguais.

O processo de gestão disciplinar de Dreikurs baseia-se, então, na importância das relações sociais para todos os indivíduos. Por essa razão, o aspecto mais importante a que o professor deve dedicar-se é a promoção de um grupo em que os alunos se sintam confortáveis, seguros e confiantes. É importante desenvolver as relações entre todos – incluindo o professor (Bitter, Pelonis & Sostengard, 2004). No caso de surgirem comportamentos problema, o professor deverá então observar o aluno em situações diversificadas, com vista à determinação das motivações eventualmente subjacentes ao seu comportamento. Estas motivações deverão ser devolvidas ao aluno, tentando verificar se este se identifica ou se se reconhece em alguma delas. Finalmente, o professor deve redireccionar as motivações das crianças para comportamentos mais apropriados, ajudando-as a desenvolver padrões mais adequados (Wolfgang, 2001; Bitter, Pelonis & Sostengard, 2004).

Trata-se, claramente, de um modelo de gestão disciplinar, com poucas orientações sobre as actividades que o professor pode desenvolver na sua sala de aula. Confere ao professor um papel de terapeuta, atribuindo-lhe, no entanto, um papel muito importante na orientação dos alunos, embora respeitando sempre as suas características, necessidades, e motivações.

Modelo da Terapia da Realidade de Glasser – The Quality School

William Glasser é psiquiatra e fundador do *Institute for Reality Therapy*, actualmente conhecido como William Glasser Institute. A sua obra apresenta um método psicoterapêutico, reconhecido mundialmente, que assenta na premissa de que é mais importante para o cliente confrontar-se com o seu comportamento inapropriado lidando com o presente do que procurando analisar o seu passado (Tauber, 1999):

*In Glasser's view, individuals who were escaping reality by behaving in inappropriate ways do not need to find a rationale and defense for their illogical behavior. Instead, people must be helped to acknowledge their behavior as being irresponsible and then to take action to make it more logical and productive*⁵² (Wolfgang, 2001, p. 148).

De uma forma simples, assume que para seres humanos viverem no meio de outros seres humanos, têm de satisfazer as suas necessidades sem infringir as dos que os rodeiam.

Nas palavras de Glasser, o fundamental para se atingir uma escola de qualidade, é passar de um modelo de “*boss-managing*” para um modelo de “*lead-managing*” (Glasser, 1998). Para atingir este objectivo, o professor – ou, idealmente, o director da escola – tem que assumir um compromisso claro com estes princípios, e deve transmitir aos alunos a ideia de que algo novo e positivo se está a iniciar, clarificando que eles estão na sua escola, não na escola do professor, do director ou dos pais:

*“By their school, you mean that nothing is going to be forced upon them, that together you will agree on what is useful to learn, that together you will agree on what is useful to learn, and that you will work with them to solve all problems because, if it is their school, the problems are their problems”*⁵³ (Glasser, 1998, p.3).

Isto implica abandonar a configuração rectangular típica das salas de aula e implementar uma nova configuração, em círculo: “*the purpose of the*

⁵² "Na perspectiva de Glasser, os indivíduos que procuram escapar da realidade através do comportamento inapropriado não necessitam de encontrar um racional e uma defesa para o seu comportamento ilógico. Pelo contrário, devem ser ajudadas a tomar consciência do seu comportamento como sendo irresponsável e então tomar alguma medida para o tornar mais lógico e produtivo".

⁵³ "Por escola deles, quer dizer que nada lhes irá ser imposto, que em conjunto irão concordar no que é útil aprender, e que irá trabalhar com eles para resolver todos os problemas porque, se é a sua escola, os problemas são os seus problemas".

*circle is for you to be able, on a moment's notice, to get their attention and start discussing anything that is important*⁵⁴ (p.3).

Para este autor, o professor é um profissional, e como tal não deve ser obrigado a seguir as orientações de ninguém excepto as suas. Dessa forma, dentro dos limites da sua responsabilidade, deve ter a possibilidade de trabalhar o seu próprio currículo, utilizar os materiais que considera mais adequados e da forma que considera mais eficaz, utilizar qualquer método de ensino que considere funcionar, e avaliar os alunos de forma a que eles possam mostrar ao professor, a si próprios e a todos os outros, que aprenderam o que deviam. Ora, dentro deste modelo, um professor não iria solicitar aos seus alunos a realização de qualquer tarefa que não fosse de qualidade. Glasser considera que, actualmente, os professores não são tratados como profissionais, pois todos – desde os mais afastados agentes governamentais, até directores de escolas – têm uma palavra a dizer sobre aquilo que eles devem fazer nas aulas (Glasser, 1998).

Para ajudar os professores na organização do seu trabalho, Glasser apontou seis condições do trabalho escolar de qualidade: (1) deve existir um ambiente caloroso e de apoio na sala de aula; (2) aos alunos só deve ser pedido trabalho útil; (3) aos alunos deve ser sempre pedido para fazerem o seu melhor; (4) aos alunos deve ser pedido para avaliarem o seu trabalho e para o melhorarem; (5) o trabalho de qualidade faz-nos sempre sentir bem; (6) o trabalho de qualidade nunca é destrutivo (Glasser, 1998). No entanto, salienta que os alunos, depois de algum tempo num sistema tradicional, se tornam cépticos relativamente ao valor da escola. Por essa razão, é necessário que o professor consiga persuadir todos os alunos a confiarem nele: *"they must believe that, in all you ask them to do as well as in how you ask them to do it, you are on their side"*⁵⁵ (p. 21). O conceito de "estar do seu lado" é importante pois um dos axiomas fundamentais deste modelo é que:

the better we know someone and the more we like about what we know, the harder we will work for that person. Choice theory explains that we will work hard for those we care for (belonging), for those we respect and who respect us (power), for those with whom we laugh (fun), for those who allow us to think and act for ourselves (freedom), and for those who help us make our lives secure (survival). The more

⁵⁴ "O propósito do círculo é ser capaz, num breve momento, obter a atenção deles e começar a discutir qualquer coisa que seja importante".

⁵⁵ "Eles devem acreditar que, em tudo aquilo que lhes pede para fazer e na forma como lhes pede para o fazer, que está ao seu lado".

*that all five of these needs are satisfied in our relationship with the manager who asks us to do the work, the harder we will work for that manager*⁵⁶ (p. 24).

Estão aqui clarificadas as cinco necessidades básicas do indivíduo, que devem encontrar resposta na figura do professor e no contexto da sala de aula. Glasser considera que estas cinco necessidades serão mais facilmente respondidas em ambientes centrados na aprendizagem de qualidade (Tauber, 1999).

Em situações em que ocorram problemas de comportamento, Glasser propõe a aplicação dos princípios da Terapia da Realidade, conforme são apresentados no quadro 14.

Quadro 14 – Passos para resolução de problemas dentro da Terapia da Realidade.

Envolvimento	Entre no mundo do aluno. Crie uma atmosfera positiva e calorosa.
Comportamento	O que está o aluno a fazer? O que é que o aluno pretende? Focalize-se no presente. Não relembre situações passadas.
Avalie	O que o aluno está a fazer é contra as regras? Está a ajudar o aluno a conseguir o que pretendia?
Faça um plano	Organize um plano que seja simples, pequeno, específico, independente, positivo, imediato, repetível e alterável (se necessário)
Compromisso	Documente o plano. Faça com que ambas as partes o assinem ou o subscrevam.
Nunca aceite desculpas	O plano funcionou? Se não, qual é o novo plano do aluno?
Nunca, mas nunca puna	A punição dirige-se ao passado, que não pode ser alterado. A Terapia da Realidade dirige-se ao Hoje e ao Amanhã. Permita que as consequências lógicas e naturais ocorram.
Nunca desista	Torne claro que este processo é o único a ser utilizado

Evidentemente, este plano de acção implica o conhecimento das regras por parte do aluno e considera que a violação foi intencional. Glasser afirma que as regras são uma parte fundamental de uma escola de qualidade e que todos as devem conhecer. Essas regras devem ser razoáveis, e firmemente aplicadas. Regras razoáveis, para ele, são aquelas em que uma relação de causa-e-efeito está claramente subjacente. Aliás, afirma mesmo que se o

⁵⁶ "Quanto melhor conhecermos alguém e quanto mais gostarmos daquilo que sabemos, mais arduamente iremos trabalhar para essa pessoa. A teoria da escolha explica que iremos trabalhar mais arduamente para aqueles de quem gostamos (pertença), para aqueles que respeitamos e nos respeitam (poder), para aqueles com quem rimos (alegria), para aqueles que nos permitem pensar e agir por nossa conta (liberdade), e para aqueles que nos ajudam a tornar as nossas vidas seguras (sobrevivência). Quantas mais destas cinco necessidades forem satisfeitas na nossa relação com o gestor que nos pede para fazer um trabalho, mais arduamente nós o iremos fazer".

professor não for capaz de demonstrar a existência de uma relação de causa-e-efeito, a regra não é necessária, correndo o risco de parecer caprichosa ou ditatorial (Tauber, 1999).

Este modelo apresenta além da vertente disciplinar, uma preocupação com a orientação do trabalho do professor, nomeadamente em aspectos como a organização do espaço e a gestão das regras e rotinas na sala de aula. Nesse aspecto diferencia-se do modelo anterior, de Dreikurs, claramente um modelo de intervenção disciplinar. Também ele, no entanto, parte do princípio que as características dos alunos são elementos fundamentais a ter em conta, mas que a vida em grupo exige o respeito por regras que devem ser implementadas de forma rigorosa pelo professor.

Gathercole – “Disciplina Sensata” (Judicious Discipline)

Este modelo surgiu como alternativa a um modelo tradicional, de orientação comportamentalista, que pretendia, através de um conjunto de princípios e estratégias, fazer com que os alunos se comportassem de uma forma pré-determinada:

Educators who accepted this narrowly focused definition of management became more concerned with outcomes rather than process, believing that a classroom filled with acquiescent students was more important to their educational needs than engaging in practices that would contribute to the moral development of children⁵⁷ (McEwan, Gathercole & Nimmo, 1999, p. 98).

Gathercole apresenta um modelo de gestão da sala de aula abrangente, envolvendo desde a disposição das mesas, às decorações da sala, ao processo de desenvolvimento de regras de sala de aula, à aplicação do processo devido quando os alunos sentem que não estão a ser bem tratados, entre outros aspectos. Baseia-se em princípios oriundos da neurobiologia, da psicologia cognitiva, em avanços na área da pedagogia ou em aspectos sociológicos e políticos, nomeadamente a necessidade da implementação de processos verdadeiramente democráticos na sala de aula como forma de promover a participação cívica dos indivíduos.

⁵⁷ "Os educadores que aceitaram esta definição estreita de gestão ficaram mais preocupados com os resultados do que com o processo, acreditando que uma sala de aula cheia de alunos aquiescentes era mais importante para as suas necessidades educacionais do que os envolver em práticas que possam contribuir para o desenvolvimento moral das crianças".

Nas suas palavras, a Disciplina Sensata constitui:

*A comprehensive approach to democratic classroom management that provides educators with a foundation for teaching citizenship each day and through every student-teacher interaction. The key to this model lies in helping students learn to apply a common language of civility to their interactions that occur within and without the school community. The premise of Judicious Discipline is that citizenship can and should be taught through classroom management decisions that consistently model how our individual human rights are always balanced against the limitations that protect humanity's need to be safe, healthy and undisrupted*⁵⁸ (McEwan, Gathercole & Nimmo, 1999, p. 100).

Desta forma, o modelo não apresenta um conjunto de regras e regulamentos ajustados a todas as situações, mas, pelo contrário, fornece um conhecimento suficientemente profundo dos direitos e responsabilidades e das práticas que permitem a criação de um ambiente de aprendizagem justo e democrático. O surgimento de problemas de comportamento deverá ser sempre encarado como um momento de ensino e de aprendizagem, em que se pretende levar os alunos, através do seu questionamento, a identificar o seu erro e o comportamento adequado aquela situação. Tal como Dreikurs, rejeitam a utilização de consequências destinadas à humilhação dos alunos, preferindo a utilização de consequências que permitam a reorientação do comportamento dos alunos. Podemos ver, no quadro 15, alguns exemplos de procedimentos enquadráveis neste modelo, bem como as diferenças relativas aos procedimentos tradicionais.

⁵⁸ "Uma abordagem compreensiva da gestão democrática da sala de aula que fornece aos educadores a base para ensinar a cidadania diariamente através de todas as interações professor-aluno. A chave para este modelo consiste em ajudar os alunos a aprender a aplicar a linguagem comum da civilidade às suas interações que ocorrem dentro e fora da comunidade escolar. A premissa da Disciplina Sensata é que a cidadania pode e deve ser ensinada através das decisões de gestão de sala de aula que consistentemente modelam a forma como os direitos humanos individuais são ponderados tendo em conta as limitações que protegem a necessidade da humanidade de estar segura, saudável e não ser incomodada".

Quadro 15 – Exemplos de procedimentos sensatos em alternativa às perspectivas tradicionais (adaptado de Wolfgang, 2001)

Questão Disciplinar	Posição Autoritária	Posição Sensata	Procedimentos numa Escola Sensata
Retirar privilégios	É considerado um direito do professor.	A participação na cerimónia de graduação, por exemplo, é um privilégio e pode ser retirado. O aluno, no entanto, tem o direito de se graduar e esse direito não pode ser retirado como consequência de um comportamento inaceitável.	Devem estar em clara proporção à gravidade da ofensa e à idade e condição mental, emocional e física do aluno. A escola deve notificar adequadamente. É considerada uma punição sensata.
Punição física	Tem sido utilizada desde sempre para punir os alunos por comportamentos inaceitáveis e ainda é legal em muitos estados [nos EUA]. Em muitos outros, no entanto, os directores têm sido acusados de abuso por causa da utilização deste tipo de punição.	É rejeitada como não-educacional. No entanto, por vezes pode ser necessária a força física para manter a ordem.	Podem seguir-se as seguintes orientações, desde que com Aprovação Parental: - Um processo com acusação, prova e o direito do aluno a ser ouvido; - Administração da punição com moderação, prudência e tendo em conta a gravidade da ofensa, e a condição física e o tamanho do aluno; - Administração em privado, sem a presença de outros alunos; - Testemunhada por um elemento da direcção; - Registada e colocada no processo do aluno; - Notificação aos pais ou tutores legais.
Punição do grupo pelas acções de um aluno	Se ninguém admitir a responsabilidade, todo o grupo sofre as consequências.	Não permitida.	A atitude sensata será a de desenvolver os passos necessários para prevenir nova ocorrência.
Escrever o nome dos alunos mal comportados no quadro ou sentá-los no corredor.	Punição merecida em caso de comportamento desadequado.	Este tipo de punição irá danificar a auto-estima do aluno.	Pode ser considerado como ridicularização da criança e pode ter consequências psicológicas negativas.

Manter os alunos no fim da aula.	Frequentemente utilizada como punição; os alunos irão sofrer reconhecimento público por mau comportamento.	Não educacional, serve apenas para baixar a auto-estima.	Preocupações de segurança devido à alteração de horários da criança.
Salas de detenção	Considerada uma punição adequada.	É vista como uma forma de prisão e pode exigir, nesse caso, critérios processuais para ser aplicada; não corrige o comportamento mas causa ressentimento nos alunos; prejudica a relação criança/educador.	Mudar o nome para sala de correcção ou sala de resolução de problemas com tutores para aprendizagem.
Insubordinação ou desafio aberto; linguagem ou gestos indecentes ou obscenos.	Aplicação de punições.	O professor não se sentiria ofendido, mas iria confrontar o aluno e tentar determinar o que está por trás do seu comportamento numa perspectiva educacional.	Raramente será punida.
Retenção pelo professor ou outras autoridades de propriedade do aluno (brinquedos ou outros itens trazidos de casa) que perturbem o ambiente da sala.	A propriedade do aluno pode ser confiscada se previamente advertidos para não trazer tais itens. Estes itens não serão devolvidos.	O professor pode confiscar itens disruptivos. Estes itens deverão ser devolvidos tão depressa quanto o possível.	O professor deve dar um recibo dos itens confiscados, demonstrando respeito pela propriedade.

Como se pode verificar, estes procedimentos surgem como alternativa a uma perspectiva tradicional, radicalmente centrada no professor. No entanto, não atribuem toda a responsabilidade ao aluno ou ao grupo de alunos, garantindo ao professor o papel de orientar e corrigir o comportamento do aluno, embora respeitando os seus direitos e, sempre que possível, lidando com as situações problema de forma democrática e justa, recorrendo à simulação de tribunais, com processos de acusação e defesa. Este tipo de gestão implica a existência de regras. Estas regras não podem ser implementadas arbitrariamente, pela valorização do professor de um determinado tipo de comportamentos; pelo contrário, elas devem ser justificadas educacionalmente e devem ser apresentadas como guias de comportamento. As justificações mais sensatas para uma regra envolvem: (1) perda ou dano de bens; (2) questões educacionais; (3) saúde e segurança; (4)

perturbação significativa do processo educacional (Wolfgang, 2001) (alguns exemplos no quadro 16.).

Quadro 16 – Exemplo de regras sensatas (adaptado de Wolfgang, 2001)

Regras da Escola/Sala de Aula

Agir de forma segura e saudável

(Utilizar o mobiliário apropriadamente, caminhar quando dentro do edifício, etc.)

Razão: Segurança e Saúde

Tratar toda a propriedade com respeito

(Ter cuidado com os livros e cadernos, com os materiais escolares e com os equipamentos, etc.)

Razão: Evitar perda ou dano de bens

Respeitar os Direitos e as Necessidades dos Outros

(Mostrar cortesia, cooperar, utilizar linguagem apropriada, etc.)

Razão: Evitar perturbação do processo educacional

Tomar responsabilidade pela aprendizagem

(Trabalhar arduamente, estar preparado, chegar a horas, etc.)

Razão: Processo educativo

Vários estudos foram desenvolvidos com vista a analisar a sua aplicabilidade e os seus resultados, havendo dados que sustentam que os alunos que estudam em escolas que aplicam os princípios referidos, desenvolvem um melhor auto-conceito, atingem níveis superiores de desenvolvimento moral, demonstram um maior sentido de tomada de decisões éticas, estabelecem melhores relações com os professores e entre colegas, e passam mais tempo de qualidade na escola – de uma forma geral, contribui para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e mais preparados para a vida numa sociedade democrática (McEwan, Gathercole & Nimmo, 2001).

Ao analisar estes modelos fica clara a diferença relativamente às perspectivas Centradas no Professor, nomeadamente as mais marcadas pelas teorias comportamentalistas. No entanto não fica clara a distinção para os modelos Centrados no Aluno. Em todos os modelos estão presentes elementos semelhantes, como o respeito pelas características de todos os alunos, a não imposição de uma forma de agir pelo professor, a valorização do comportamento e das suas realizações, o primado dos valores democráticos, que se traduzem num conjunto de práticas destinadas a que os alunos – todos os alunos – encontrem um espaço poteciador do seu desenvolvimento, marcado pelo envolvimento nas actividades de aprendizagem, ancoradas no interesse pessoal.

As práticas apontadas nos cinco modelos – Gordon; Raths, Harmin e Simon; Dreikurs; Glasser e Gathercole – apresentam uma grande proximidade em termos de finalidades e orientações. Por exemplo, todos estes modelos recusam as punições, propõem a promoção da relação com os alunos, sugerem a atenção às necessidades de todos os alunos, e admitem a negociação como forma básica de relacionamento em grupo. No fundo, a opinião de Levin e Nolan (2000) já referida anteriormente, ganha aqui algum relevo, pois as diferenças que surgem entre estes modelos aparecem mais em termos de práticas do que em termos de crenças, pois todos eles parecem querer atender aos mesmos aspectos. As diferenças surgem então, na atribuição de um papel mais relevante ao professor devido às exigências específicas do trabalho em grupo, numa sala de aula. Nesse sentido, Freiberg (1999) propôs as salas de aula centradas na pessoa, nas quais se enfatiza o cuidado, a orientação, a cooperação, e a construção da auto-disciplina, levando os alunos a pensar por si próprios e a ajudar os outros e, acima de tudo: *“in person-centered classrooms both the teacher and the students benefit. Most classrooms are not totally on one side or the other, but there are clear differences between the two approaches”*⁵⁹ (Freiberg, 1999, p. 13). Essas diferenças estão expressas no quadro 17.

Quadro 17 – Comparação da disciplina nas salas centradas no professor e centradas na pessoa (adaptado de Rogers & Freiberg, 1994, cit. In Freiberg, 1999)

Salas de Aula Centradas no Professor	Salas de Aula Centradas na Pessoa
O professor é o único líder.	A liderança é partilhada
A gestão é uma forma de supervisão.	A gestão é uma forma de orientação.
O professor tem a responsabilidade de toda organização e “paperwork”.	Os alunos são facilitadores das operações na sala de aula.
A disciplina vem do professor.	A disciplina vem de cada um.
Alguns alunos são ajudantes do professor.	Todos os alunos têm a oportunidade de se tornarem parte integrante da gestão da sala de aula.
O professor faz as regras e afixa-as para os alunos.	As regras são desenvolvidas pelo professor e pelo aluno na forma de uma Constituição de sala de aula.
As consequências são fixadas para todos os alunos.	As consequências reflectem diferenças individuais.
As recompensas são, principalmente, extrínsecas.	As recompensas são, principalmente, intrínsecas.
São permitidas responsabilidades limitadas aos alunos.	Os alunos partilham as responsabilidades da sala de aula.
Poucos membros da comunidade entram na sala de aula.	São constituídos partenariados com grupos da comunidade para enriquecer e alargar as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

⁵⁹ "nas salas de aula centradas nas pessoas tanto o professor como os alunos beneficiam. A maior parte das salas de aula não estão totalmente num lado nem no outro, mas existem diferenças claras entre as duas abordagens".

Para Freiberg, a disciplina e a instrução são interactivas e envolvem três dimensões: (1) a dimensão do professor – *“is the one with which we are most familiar. Discipline and Knowledge are derived from the teacher; the student’s role is to be the listener and defer to the teacher. Some of the conflict, particularly at the secondary level is a function of student resistance to teacher demands that minimize consideration for the learner”*⁶⁰ (1999, p.16); (2) a dimensão cooperativa – *“a halfway point between external and self-directed discipline and instruction. Teachers and students work together at a rate based on the comfort levels of all persons in the classroom – in moving away from teacher as a source of knowledge and discipline. Working in cooperative groups builds an experiential dimension necessary in many classrooms to guide teachers and students along a continuum toward self-directed discipline and learning”*⁶¹ (p. 16); e (3) a dimensão pessoal – *“indicates teacher and students are working at a very different plane of interaction. Students conduct their own research projects, work on learning contracts, organize their own time, and report what they have learned in using a variety of media”*⁶² (p. 16). O autor coloca os três níveis num continuum de actividades que, segundo ele, permitem que, ao longo do tempo, os professores se desloquem de uma perspectiva mais tradicional para uma perspectiva centrada nos indivíduos (quadro 18).

⁶⁰ “é aquela com a qual estamos mais familiarizados. Disciplina e conhecimento são derivadas do professor; o papel dos alunos é ser ouvinte e obedecer ao professor. Alguns dos conflitos, particularmente num nível secundário, são uma função da resistência às exigências do professor que minimizam a consideração pelo aprendiz”.

⁶¹ “Um ponto intermédio entre disciplina e instrução externa e auto-dirigida. Os professores e os alunos trabalham em conjunto num ritmo baseado nos níveis de conforto de todas as pessoas na sala de aula - afastando-se do professor como uma fonte de conhecimento e disciplina. O trabalho em grupos cooperativos desenvolve uma dimensão experiencial necessária em muitas salas de aula para conduzir os professores e alunos ao longo de um continuum em direcção à disciplina e aprendizagem auto-dirigida”.

⁶² “Indica que o professor e os alunos estão a trabalhar num plano diferente de interacção. Os alunos conduzem os seus próprios projectos de investigação, trabalham em contratos de aprendizagem, organizam o próprio tempo e relatam o que aprenderam através de diversos meios”.

Quadro 18 – Três dimensões da Disciplina e Aprendizagem (Rogers & Freiberg, 1994, cit. In Freiberg, 1999)

Centrada no Professor	
<p><i>Dimensão do Professor:</i> O professor dirige e controla, externamente, o comportamento do aluno.</p> <p>O papel do professor é directivo.</p> <p><i>Dimensão Cooperativa:</i> Professor e alunos cooperam no planeamento de um ambiente de aprendizagem na sala de aula positivo.</p> <p>O papel do professor é semi-directivo/facilitativo.</p> <p><i>Dimensão Individual:</i> Os alunos são internamente auto-disciplinados e necessitam de um mínimo de supervisão adulta.</p> <p>O papel do professor é não-directivo/facilitativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prelecção • Questionamento • Exercícios e práticas • Demonstrações • Discussões • Grupos cooperativos • Descoberta guiada • Contractos • <i>Role-Play</i> • Projectos • Investigação • Auto-avaliação
Centrada no Aluno	

Brophy (2001) associa esta perspectiva com os modelos sócio-constructivistas da aprendizagem e do ensino (ver quadro 18). Na sua perspectiva, quando o conhecimento é construído socialmente, o discurso nas salas de aula enfatiza a discussão reflexiva de redes de conteúdos relacionados:

*questions are divergent, designed to stimulate and scaffold students' thinking and help them develop understanding of powerful ideas that anchor the knowledge networks. Students are expected to strive to make sense of what they are learning by relating it to prior knowledge and by discussing it with others. Instead of working mostly alone, practicing what has been transmitted to them, they act as a learning community that constructs shared understandings*⁶³(Brophy, 2001, p. 49).

Quadro 19 – Ensino e aprendizagem como Transmissão de Informação e numa perspectiva de Construção Social do Conhecimento (Good & Brophy, 1997).

Transmissão da Informação	Perspectiva Sócio-Constructivista
<p>O conhecimento consiste num corpo de informação fixo, transmitido de um professor ou texto para os alunos.</p> <p>Os textos e os professores servem como fontes autorizadas de conhecimento especializado às quais os alunos se submetem.</p> <p>O professor é responsável pela gestão da aprendizagem dos alunos, fornecendo informação e conduzindo os alunos através das actividades e tarefas.</p> <p>O professor explica, verifica a compreensão e</p>	<p>O conhecimento resulta do desenvolvimento de interpretações construídas através da discussão.</p> <p>A autoridade para o conhecimento construído reside nos argumentos e evidências citadas em seu suporte pelos alunos bem como pelos textos ou pelo professor; todos têm a "expertise" para contribuir.</p> <p>O professor e os alunos partilham a responsabilidade pelo início e orientação dos esforços de aprendizagem.</p> <p>O professor funciona como líder da discussão</p>

⁶³ "as questões são divergentes, desenhadas para estimular e suportar o pensamento dos alunos e ajudá-los a desenvolver a compreensão das ideias poderosas que ancoram as redes de conhecimento. Dos alunos espera-se que lutem para perceber o sentido do que estão a aprender através do relacionamento com conhecimentos prévios e pela discussão com os outros. Em vez de trabalhar predominantemente sozinhos, praticando o que lhes foi previamente transmitido, agem como uma comunidade de aprendizagem que constrói compreensões partilhadas".

<p>julga o rigor das respostas dos alunos.</p> <p>O aluno memoriza ou replica o que lhe foi explicado ou modelado.</p> <p>As actividades enfatizam a replicação de modelos ou aplicações que requerem a reprodução de algoritmos.</p> <p>Os alunos devem trabalhar sozinhos, praticando o que lhes foi transmitido de forma a prepará-los para competir por recompensas ao reproduzi-lo quando solicitados.</p>	<p>que coloca questões, procura clarificações, promove o diálogo, ajuda o grupo a reconhecer áreas de consenso e de desacordo.</p> <p>O discurso enfatiza a discussão reflexiva das redes de conhecimento relacionado; as questões são mais divergentes mas destinadas a desenvolver a compreensão das ideias mais poderosas que baseiam estas redes; o foco está na eliciação do pensamento dos alunos.</p> <p>As actividades enfatizam aplicações a questões autênticas e a problemas que requerem pensamento de nível superior.</p> <p>Os alunos colaboram, agindo como uma comunidade de aprendizagem que constrói a compreensão partilhada através do diálogo sustentado.</p>
---	--

Baseando-se nestas diferenças, o autor propõe que os professores determinem com clareza quais as competências que os alunos devem possuir para serem bem sucedidos numa sala de aula sócio-construtivista para, posteriormente, determinar quais os procedimentos necessários, em termos de gestão e de instrução, para os atingir. Afirma ainda que, embora exigindo um maior número de competências que as salas de aula tradicionais, partilham com elas um número significativo de papéis e competências (Quadro 20).

Quadro 20 – Papéis dos alunos que podem orientar a gestão de salas de aula sócio-construtivistas (Brophy & Alleman, 1998, cit. in Brophy, 2001).

<p>A. Papeis e competências presentes nas salas de aula tradicionais que também se aplicam nas salas sócio-construtivistas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estar na sala/lugar a tempo. 2. Arrumar as suas coisas nos locais próprios. 3. Lidar com os materiais da sala de aula de forma cuidadosa e colocá-los nos seus locais depois de os utilizar. 4. Ter o lugar arrumado e pronto para trabalhar quando a lição começa. 5. Prestar atenção durante as lições e actividades de aprendizagem. 6. Participar, voluntariando-se para responder às questões. 7. Trabalhar cuidadosamente nas tarefas a realizar na escola e em casa. 8. Tentar resolver os problemas sozinho antes de pedir ajuda, mas pedir sempre ajuda quando precisar. 9. Entregar as tarefas completas e a tempo. 10. Limitar as conversas às formas e aos períodos aprovados. 11. Tratar os outros com delicadeza e respeito. 	
<p>B. Papeis e competências adicionais que necessitam ser desenvolvidas em salas de aula sócio-construtivistas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Em situações de grande grupo, participar como membro do grupo quando se desenvolvem novas formas de compreensão. 2. Reconhecer que todos têm algo para contribuir e que estão na sala para aprender e para ajudar os outros a aprender, e agir em conformidade. 3. Ouvir cuidadosamente o que os outros dizem e relacioná-lo com o conhecimento e experiência própria. 4. Se não perceber o que os outros querem dizer, pedir para clarificar. 	

-
5. Ao avançar as próprias ideias, explicar o raciocínio citando os elementos e argumentos relevantes.
 6. Ao desafiar as ideias dos outros e ao responder aos desafios das próprias ideias, focar-se nos assuntos e em tentar chegar a um acordo; não tornar a confrontação em algo pessoal ou envolver-se num duelo.
 7. Quando trabalhando em pares ou pequenos grupos, garantir que as ideias de cada um são incluídas e que todos atingem o objectivo da actividade.
 8. Quando ajudar os parceiros ou colegas de grupo, não fazer o trabalho por eles; pelo contrário, garantir que eles aprendem o que devem aprender.
-

Todos os modelos apresentados surgiram, como se viu, como alternativa a um modelo tradicional, comportamentalista, de transmissão de conhecimentos. Podemos assumir, portanto, que na realidade há apenas duas orientações – uma que aponta para o domínio do professor e uma que propõe o domínio dos alunos. As diversas propostas que se foram apresentando neste trabalho vão-se distribuindo ao longo de um eixo cujos pólos se encontram no professor e no aluno. A uma tradição histórica já longa que encarava a sala de aula como um espaço para transmissão de um conjunto de conhecimentos socialmente valorizado, começou a opor-se uma visão da sala de aula marcada por uma visão romântica da criança e da sociedade. Nessa sala de aula, a criança deveria ser respeitada enquanto tal, garantindo-se o espaço necessário para o seu desenvolvimento e para a auto-aprendizagem, valorizando-se a sua felicidade e o seu bem-estar. Mais recentemente, esta visão da escola tem sido complementada com novas perspectivas oriundas do construtivismo e do sócio-construtivismo. É preciso reconhecer, no entanto, que as perspectivas construtivistas do ensino têm ainda uma curta história. De uma forma geral, existe acordo quanto ao facto de que as perspectivas sócio-construtivistas se têm ocupado mais da aprendizagem do que do ensino (Richardson, 2003; Brophy, 2006):

*In particular, they tend to focus on epistemological issues (What is the nature of knowledge and how is it constructed and validated?) rather than pedagogical issues (What approaches to teaching will optimize the students' construction of knowledge that reflects the course's intended outcomes?). Furthermore, with few exceptions, writing on social constructivist teaching has been confined to statements of rationales and principles, elaborated with examples of classroom implementations but without systematic assessment of outcomes*⁶⁴ (Brophy, 2006, p. 530).

⁶⁴ "Em particular, tendem a focar-se em questões epistemológicas (Qual é a natureza do conhecimento e como é ele construído e validado?) mais do que em questões pedagógicas (Que abordagens do ensino irão otimizar a construção de conhecimento nos alunos reflectindo os resultados esperados da disciplina?). Além disso, com poucas excepções, a literatura sobre o ensino sócio-construtivista tem sido confinada a afirmações de racionais e

É de salientar, também, a dificuldade que existe em implementar este tipo de modelos. Como não existe uma sistematização operacional dos métodos de ensino enquadráveis num modelo designado de sócio-construtivista torna-se pouco realista pensar que os professores podem aprender a aplicar esse modelo de ensino – dessa forma, surgem tantos modelos quantos os professores que os apliquem. Daqui decorrem dificuldades para a investigação, pois não é possível analisar em conjunto práticas não harmonizadas (Brophy, 2006). Como afirma Richardson: “A (...) *issue that confronts us in constructivist teaching is that because constructivism is a theory of learning and not a theory of teaching, the elements of effective constructivist teaching are not known*”⁶⁵ (2003, p.1629). Daqui resulta a necessidade de aprofundar a investigação e a teorização destes modelos de ensino e de gestão de sala de aula.

Síntese

Ao longo deste capítulo foram apresentadas diversas formas de encarar o mundo, a sociedade, o ser Humano, a escola, o ensino, e as práticas de sala de aula. Começámos por apresentar a visão mais tradicional, marcada por uma visão pessimista da natureza humana, que justificava a necessidade de a transformar, através do ensino, para permitir a vida em sociedade e o avanço da humanidade. As práticas sugeridas para a sala de aula são disso um reflexo, atribuindo ao professor a responsabilidade de ensinar aos seus alunos, não só os conhecimentos considerados essenciais para a participação na sociedade, mas também os comportamentos considerados adequados a um bom cidadão. Dessa forma, o professor sabe como os alunos se devem comportar, e assume a responsabilidade de o transmitir às crianças que o não sabem à partida. É, claramente, um processo de transmissão de

princípios, elaboradas com exemplos de implementações em sala de aula, mas sem uma avaliação sistemática dos resultados”.

⁶⁵ “Uma questão que nos confronta no ensino construtivista é que, porque o construtivismo é uma teoria da aprendizagem e não uma teoria do ensino, os elementos do ensino construtivista eficaz não são conhecidos”.

conhecimentos como foi descrito no início do ponto sobre as perspectivas Centradas no Professor.

Posteriormente, foi desenvolvida uma perspectiva alternativa, baseada numa visão romântica da sociedade e, principalmente, do ser Humano. A crença na sua bondade natural é o elemento que unifica todas as perspectivas apresentadas. Se o ser Humano é naturalmente bom, então há que lhe dar espaço para aperfeiçoar essa característica. Uma intervenção exagerada do adulto corre o risco de impedir esse processo, contaminando-o. Por essa razão, a sala de aula proposta é caracterizada pela aceitação incondicional do aluno e pelo respeito pelas suas decisões e opções. Mesmo em casos de comportamentos que o adulto considere inadequados, aconselha-se a ajudar o aluno a descobrir, dentro de si, qual a melhor forma de os superar.

Finalmente, com a crescente implementação e aceitação das teorias construtivistas, voltou a valorizar-se o conhecimento e a aprendizagem, que resulta de uma construção pessoal do aluno, realizada através da sua participação num grupo social. Ao contrário das perspectivas Centradas no Professor, o comportamento adequado não é ensinado pelo professor, mas também não se pode permitir que o aluno funcione sem respeito pelo grupo em que está inserido. Portanto, é necessário criar as condições básicas para o funcionamento do grupo. Posteriormente, será o grupo de alunos a co-construir as condições necessárias à sua sobrevivência e, simultaneamente, ao desenvolvimento das competências necessárias à vida em sociedade.

Dessa forma, podemos afirmar que estamos perante duas grandes formas de encarar a Gestão de Sala de Aula – Centrada no Professor e Centrada no Aluno, matizadas em inúmeros modelos, desde os mais radicais, como é o caso do Modelo de Dobson ou, no pólo oposto, o Modelo de Gordon, até os que, de alguma forma, procuram equilibrá-las, como o Modelo de Gathercole. A resposta à questão que motivou este último ponto - a possibilidade da existência de um terceiro modo de encarar o ensino e a gestão de sala de aula - aponta para a impossibilidade de a diferenciar dos modelos Centrados no Professor e dos Modelos Centrados no Aluno. A proposta oriunda das correntes construtivistas é, ainda, uma perspectiva Centrada no Aluno, partilhando muitas das crenças típicas das correntes tradicionalmente descritas como tal.

A questão a que nos interessa responder, neste momento, é qual a visão que os professores portugueses têm do ensino e, mais concretamente, da gestão da sala de aula, e, ainda, como é que traduzem essa visão em práticas concretas. Será esse o objectivo do próximo capítulo.

III. Estudo Empírico sobre a Relação entre as Crenças e as Práticas de Gestão de Sala de Aula em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Âmbito, Objectivos e Questões de Investigação

Neste capítulo apresentam-se os objectivos e método de um estudo empírico sobre as Crenças e as Práticas dos professores do 1º ciclo no que diz respeito à Gestão da Sala de Aula. Mais concretamente, pretende-se obter um quadro mais claro do tipo de crenças que norteiam a acção dos professores e das práticas de gestão de sala de aula que utilizam. Interessa-nos saber, portanto: (1) como se distribuem os professores relativamente às crenças sobre a gestão de sala de aula; (2) como se distribuem as práticas de gestão de sala de aula; (3) como se articulam ambas, isto é, que tipo de práticas melhor caracterizam cada perfil de crenças.

Método

O estudo foi organizado em dois momentos distintos. Num primeiro momento, foi elaborado e aplicado um conjunto de questionários, que incluía um questionário de crenças resultante da adaptação para Portugal do *Inventory of Classroom Management Style* (Martin & Baldwin, 1993, 1996; Martin, Baldwin & Yin, 1995), um questionário de objectivos do ensino e um inventário de práticas, construídos por nós. Num segundo momento, produzimos um estudo de caso múltiplo através da análise intra-individual e inter-individual das práticas descritas pelos profissionais e por nós observadas nas suas salas de aula.

Sujeitos

Os sujeitos que integram o primeiro momento do estudo constituem um agrupamento não-probabilístico ou de conveniência (Almeida & Freire, 2003;

Pedhazur & Schmelkin, 1991). No segundo momento do estudo, foram realizadas entrevistas a 9 professores do 1º ciclo com percursos diversificados em termos de idade, tempo de serviço e habilitações académicas, dos quais 6 permitiram a realização das observações pretendidas nas suas salas de aula. Estes professores foram seleccionados também de forma não-probabilística, e o único critério utilizado foi o de serem titulares de turma no momento da entrevista.

O grupo do primeiro momento de estudo era constituído por 279 professores do 1º ciclo distribuídos de acordo com os quadros seguintes:

Quadro 21 – Distribuição da amostra por sexo e respectivas médias e desvios-padrões da idade e tempo de serviço para cada sexo

Variável	Sexo Feminino					Sexo Masculino				
	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Idade	246	22	63	40.17	10.23	33	25	56	38.24	8.85
Tempo de Serviço	246	1	32	16.47	10.34	33	1	38	14.12	9.65

Encontrou-se uma diferença muito elevada entre o número de professores do sexo masculino (N=33) e feminino (N=246) que reflecte, de alguma forma, a distribuição dos dois sexos na população em estudo. As médias da idade e do tempo de serviço são equilibradas nos dois sexos ($t(277)=1.032$; $p=.303$ e $t(277)=1.279$ e $p=.202$).

Quadro 22 - Distribuição da amostra por habilitações académicas e respectivas médias e desvios-padrões da idade e tempo de serviço

Variável	Bacharelato			Licenciatura			Especialização			Mestrado		
	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP
Idade	91	45.98	8.447	132	34.61	9.350	52	42.50	7.390	4	45.25	4.573
Tempo de Serviço	91	21.86	8.603	132	11.13	9.812	52	18.85	7.991	4	20.00	4.546

No que diz respeito aos diferentes percursos formativos verifica-se que a licenciatura é o grau mais frequente (47.3%), seguido do Bacharelato (32.6%), Especialização (18.6%) e, com um valor residual, o Mestrado (1.4%). Convém esclarecer que algumas licenciaturas resultam de Cursos de Complementos de Formação e não apenas de Licenciaturas de Base. Nas Especializações

encontram-se os titulares de Cursos de Qualificação para o Exercício de Outras Funções, bem como outras Especializações pós-licenciatura.

Encontrou-se uma diferença nas médias da idade e do tempo de serviço em cada uma das formações. Verifica-se assim que as médias mais elevadas se encontram nos professores que possuem o grau de bacharelato e as mais baixas nos professores com licenciatura. Este facto decorre da própria evolução da formação necessária para a profissão, que só recentemente passou a Licenciatura. Os professores com mais idade tiveram apenas que obter o bacharelato.

Quadro 23 – Quadro síntese dos percursos formativos relativos às Especializações

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
EE	20	38.5	45.5	45.5
AE	16	30.8	36.4	81.8
ODC	4	7.7	9.1	90.9
ASC	4	7.7	9.1	100
Missing	8	15.4		
Total	52	100	100	

Nota: EE – Educação Especial; AE – Administração Escolar; ODC – Organização e Desenvolvimento Curricular; ASC – Animação Sócio-Cultural.

Analisando apenas as Especializações, verifica-se que a área mais frequente, nesta amostra, é a Educação Especial, seguida de perto pela Administração Escolar. Organização e Desenvolvimento Curricular e Animação Sócio-Cultural têm uma presença menos significativa neste grupo.

Quadro 24 – Quadro síntese dos percursos formativos relativos às licenciaturas

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
1º Ciclo	46	34.8	43.8	43.8
M/C	10	7.6	9.5	53.3
PF/PI	26	19.7	24.8	78.1
EVT/EF/EM	16	12.1	15.2	93.3
Outros	7	5.3	6.7	100
Missing	27	20.5		
Total	132	100	100	

Nota: M/C – Professores do Ensino Básico – variante de Matemática e Ciências da Natureza; PF/PI – Professores do Ensino Básico – variante de Português e Francês e Português e Inglês; EVT/EF/EM – Professores do Ensino Básico – variantes de Educação Visual e Tecnológica, Educação Física e Educação Musical.

Olhando mais de perto para as licenciaturas, verifica-se que a mais frequente é a licenciatura em Professores do 1º Ciclo (43.8% dos respondentes). Os restantes 56.2% dividem-se entre os professores com licenciatura em Professores do Ensino Básico, variantes de Português-Francês

(24.8%), variantes de Educação Visual e Tecnológica, Educação Física e Educação Musical (15.2%) e variante de Matemática e Ciências da Natureza (9.5%). Os restantes 6.7% referem-se a professores que, após a sua formação inicial – bacharelato, obtiveram licenciaturas em outras áreas, como as Ciências da Educação ou as Línguas.

Quadro 25 – Ano de escolaridade a leccionar

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Ano de Escolaridade	sem	50	17.9	17.9	17.9
	1º ano	48	17.2	17.2	35.1
	2º ano	35	12.5	12.5	47.7
	3º ano	42	15.1	15.1	62.7
	4º ano	46	16.5	16.5	79.2
	vários	58	20.8	20.8	100
	Total	279	100	100	

Aos professores que responderam aos questionários foi ainda pedido para indicarem o ano de escolaridade que leccionavam. Verificou-se que a maior percentagem de professores (20.8%), leccionava turmas heterogéneas, com alunos de vários anos lectivos. A segunda maior percentagem (17.9%) referia-se a professores sem turma atribuída. Os restantes distribuíam-se pelos quatro anos lectivos de forma relativamente equilibrada.

Como foi referido anteriormente, o segundo momento do estudo contou com a participação voluntária de 9 professores, dos quais 6 permitiram a observação das suas actividades em sala de aula. Como também já foi referido, na selecção destes professores não foi imposto qualquer critério a não ser a titularidade de turma.

Quadro 26 – Caracterização dos professores entrevistados e observados

Professor	Idade	Tempo Serviço	Formação	Ano a leccionar	Nº Alunos na sala
P1*	43	21	MP+CCFCP1ºC	2º	24
P2*	43	23	MP+LPF	3º	24
P4*	44	21	MP+CCFCP1ºC	1º	25
P5	45	26	MP+CQ. CEGI	1º	21
P5*	44	20	MP+LCE	2º, 3º e 4º	13
P6	52	30	MP	2º	24
P7	42	15	MP+CQ.ASC	1º e 2º	20
P8*	36	9	LP1ºC	2º e 3º	22
P9*	29	5	LPEBMC	1º	20

Nota 1: MP – Curso do Magistério Primário (bacharelato); CQ.CEGI – Curso de Qualificação para o Exercício de outras Funções em Comunicação Educacional e Gestão da Informação; CCFCP1°C – Curso de Complemento de Formação Científico Pedagógica em Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico; LCE – Licenciatura em Ciências da Educação; LPF – Licenciatura em Português/Francês; CQ.ASC – Curso de Qualificação para o Exercício de Outras Funções em Animação Sócio-Cultural; LPEBMC – Licenciatura em Professor do Ensino Básico – variante de Matemática e Ciências. Nota 2: Os professores assinalados com um asterisco (*) permitiram a observação das suas salas de aula.

Como se pode verificar, os participantes na segunda fase do estudo apresentam perfis diversificados em termos de idade, tempo de serviço, percursos formativos e ainda de condições de serviço. De salientar que todos os participantes, excepto P9, são do sexo feminino.

Métodos de Recolha e Análise dos Dados

A recolha de dados processou-se em duas fases. A primeira teve lugar de Janeiro a Março de 2004, com a distribuição e recolha dos inquéritos, e a segunda, de entrevistas e observações, entre Abril e Junho de 2004.

Recolha dos Dados

Na recolha de dados do presente trabalho utilizámos diversos instrumentos.

No primeiro momento, utilizámos um inquérito que, além de algumas perguntas com vista à caracterização demográfica do respondente e das suas condições de trabalho, incluía três questionários: um questionário de crenças acerca da disciplina e da gestão de sala de aula; um questionário de objectivos do ensino e um questionário de práticas de gestão de sala de aula.

No segundo momento, utilizámos uma entrevista semi-estruturada sobre a forma como os professores descreviam e fundamentavam as suas práticas de gestão de sala de aula e ainda uma grelha de observação do funcionamento do professor em termos da sua gestão e organização da sala de aula.

Inquéritos

Como já foi referido, o Inquérito entregue aos professores compreendia quatro partes diferentes – um questionário relativo à caracterização do professor; um questionário de crenças, um questionário de objectivos de ensino e um questionário de práticas de sala de aula.

• Questionário de Crenças

Ao procurar um instrumento capaz de fornecer uma classificação dos sujeitos em termos das suas crenças relativamente ao ensino e à gestão da sala de aula, deparámos com a escassez de escalas, não só em Portugal, mas mesmo na literatura internacional. O questionário de crenças utilizado resultou de uma tradução do “*Inventory of Classroom Management Styles (ICMS)*” (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b, 1996; Martin, Baldwin & Yin, 1995). Este instrumento foi produzido para medir crenças e práticas relativas à gestão da sala de aula, e resulta de uma revisão do “*Beliefs on Discipline Inventory (BDI)*” (Wolfgang & Glickman, 1986). Enquanto a BDI analisava apenas as crenças relativas à Disciplina, a ICMS incluía sub-escalas para analisar as dimensões relativas à Instrução e à gestão da Interação e da Comunicação.

O instrumento consiste em 24 itens de escolha-forçada, com pontuações de 0 (o menos intervencionista) a 24 (o mais intervencionista). Cada item envolve duas afirmações, em que uma é considerada mais “controladora” do que a outra. A escala tem sido utilizada em diversos estudos, tendo sido estudada a sua validade externa e estrutura interna (Martin & Baldwin, 1993a, 1993b, 1996; Martin, Baldwin & Yin, 1995). Considerámos que seria uma escala adequada para diferenciar os professores entre aqueles que apresentam crenças relativamente ao ensino e à gestão de sala de aula (1) mais centradas no aluno ou (2) mais centradas no professor, uma vez que abrange quer o conceito de disciplina quer o conceito de instrução e de interação pessoa e de comunicação, como defendemos anteriormente.

Quadro 27 – Sub-escalas da ICMS

Dimensão Interação e Comunicação		
1	Deve permitir-se aos alunos a liberdade de perseguir os seus interesses e de serem bem-sucedidos nessas áreas.	Se os alunos se esforçarem e seguirem as minhas orientações, serão bem sucedidos na escola.
2	Os professores devem fornecer feedback relativamente à qualidade do seu desempenho.	Os professores devem conversar com os alunos relativamente à qualidade dos seus trabalhos.
8	Eu encorajo os meus alunos a tratarem-se com respeito e cortesia.	Eu obrigo os meus alunos a tratarem-se com amizade, cortesia e respeito.
11	A criatividade e a expressividade dos alunos deverão ser encorajadas e alimentadas o mais possível.	Os professores devem estabelecer os limites e as regras dentro da sala de aula.
15	Quando um dos alunos mais conscienciosos não completa um trabalho a tempo, assumo que tem uma razão legítima e que o irá entregar quando estiver completo.	Quando um dos alunos mais conscienciosos não completa um trabalho a tempo, eu lembro-o que está atrasado.

16	Os alunos na minha sala de aula podem utilizar os materiais que queiram durante o processo de aprendizagem.	O professor é quem melhor sabe distribuir os materiais da sala de aula e otimizar a aprendizagem.
17	Se os alunos acharem que uma regra da sala é injusta, ela deve ser substituída por uma que eles considerem justa.	Se os alunos acharem que uma regra da sala é injusta, eu devo explicar as razões para a manter.
18	Os alunos são capazes de desenvolver as suas próprias formas de trabalhar e brincar em conjunto.	A minha responsabilidade como professor é dirigir os alunos na forma de trabalhar relativamente aos objectivos académicos.
21	As emoções e as tomadas de decisão dos alunos devem ser consideradas legítimas e válidas	. Os alunos reflectem, mas as decisões que tomam não são ainda completamente racionais e morais.
23	A minha responsabilidade como professor é ajudar a auto-descoberta dos alunos.	A minha responsabilidade como professor é valorizar os alunos que obtêm sucesso.
Dimensão Instrução		
3	O objectivo primário do trabalho de casa é fornecer actividades suplementares que vão de encontro às necessidades e interesses dos alunos.	O objectivo primário do trabalho de casa é reforçar as competências aprendidas na sala de aula.
9	Ao mudar de uma actividade de aprendizagem para outra, permito que os alunos progridam ao seu próprio ritmo, pois todos nós aprendemos com velocidades diferentes.	Ao mudar de uma actividade de aprendizagem para outra, eu dou instruções aos alunos sobre como proceder.
13	Se um aluno estiver repetidamente fora da tarefa, eu irei provavelmente perguntar-lhe porque não está a trabalhar.	Se um aluno estiver repetidamente fora da tarefa, eu irei provavelmente castigá-lo.
14	A aprendizagem torna-se significativa quando os alunos têm uma palavra a dizer relativamente aos tópicos de aprendizagem e às suas tarefas.	O professor deve decidir quais os tópicos que os alunos vão estudar e de que forma o vão fazer.
20	Não é necessário circular durante o trabalho no lugar, pois os alunos são capazes de gerir o seu próprio comportamento e procurar a ajuda do professor se tiverem questões.	Durante o trabalho no lugar, é importante circular pela sala para gerir o comportamento de aprendizagem dos alunos.
24	O tempo dispendido em cada tarefa de aprendizagem deve ser determinado pelas necessidades e interesses dos alunos.	Eu especifico um tempo determinado para cada tarefa de aprendizagem e tento que os meus planos de cumpram ao máximo.
Dimensão Disciplina		
4	A utilização do espaço depende da actividade em curso.	Não gosto que um aluno se sente no meu lugar sem autorização.
5	A responsabilidade e a auto-disciplina são promovidas quando os alunos criam as suas próprias rotinas diárias.	Os alunos necessitam da estrutura de uma rotina diária organizada pelo professor.
6	As regras da sala de aula limitam a capacidade de os alunos desenvolverem um código moral próprio.	As regras são importantes porque moldam o comportamento e o desenvolvimento dos alunos.
7	Quando um aluno perturba a sala ou incomoda os outros alunos, posso não dizer nada mas olho directamente e com ar sério para ele.	Quando um aluno perturba a sala de aula ou incomoda os outros alunos, mando-o estar quieto.
10	Geralmente, penso que é melhor permitir que os alunos seleccionem os seus lugares na sala.	Geralmente, penso que é melhor atribuir lugares específicos aos alunos na sala.
12	Durante uma aula sobre os Direitos do Homem, um aluno começa a contar uma história acerca de um vizinho que foi preso por tráfico de droga. Eu iria provavelmente deixar que o aluno acabasse a história para que ele percebesse a relação entre o objectivo da lição e o incidente.	Durante uma aula sobre os Direitos do Homem, um aluno começa a contar uma história acerca de um vizinho que foi preso por tráfico de droga. Eu iria provavelmente lembrar ao aluno de forma gentil mas firme que a aula tem que continuar.
19	Quando os alunos se comportam adequadamente, tenho por hábito comentar o seu bom comportamento elogiá-lo.	Quando os alunos se comportam adequadamente, eu costumo fornecer recompensas.
22	Durante a primeira semana de aulas costumo discutir as regras da sala com os alunos.	Durante a primeira semana de aulas, costumo enunciar as regras da sala de aula e informar os alunos das consequências pela sua desobediência.

A tradução e formulação dos itens foi revista por um grupo de especialistas⁶⁶ e foi depois objecto de reflexão falada, tendo-se procedido às alterações consideradas necessárias para uma compreensão clara dos

⁶⁶ O grupo era constituído por sete elementos com ou em formação avançada (mestrados e doutoramentos) na área da educação – professores e psicólogos.

objectivos dos itens. Foi também analisada a concordância entre os especialistas relativamente à adequação dos itens à sub-escala correspondente. Foram considerados adequados os itens com uma concordância mínima de 6 observadores (correspondente a uma percentagem de acordo superior a 85%). No quadro 28, estão as percentagens de acordo para cada item.

Quadro 28 – Percentagens de acordo entre observadores para os itens da escala de crenças

Item	Acordos	Desacordos	% Acordos
Dimensão Interacção e Comunicação			
1	4	3	57.14%
2	3	4	42.85%
8	6	1	85.71%
11	7	0	100%
15	6	1	85.71%
16	6	1	85.71%
17	6	1	85.71%
18	5	2	71.42%
21	7	0	100%
23	5	2	71.42%
Dimensão Instrução			
3	7	0	100%
9	7	0	100%
13	7	0	100%
14	7	0	100%
20	7	0	100%
24	7	0	100%
Dimensão Disciplina			
4	6	1	85.71%
5	6	1	85.71%
6	7	0	100%
7	7	0	100%
10	4	3	57.14%
12	6	1	85.71%
19	6	1	85.71%
22	7	0	100%

Como se pode verificar, as três dimensões apresentam percentagens de acordo diferentes. A dimensão instrução é a que apresenta melhor comportamento, com concordância absoluta entre os observadores em todos os seus itens. A dimensão disciplina, por seu lado, apresenta apenas um item com um valor baixo (item 10), com uma percentagem de acordo de 57.14%. Os restantes apresentam concordâncias superiores a 80%. Finalmente, a dimensão Interacção e Comunicação apresenta dois itens com percentagens muito baixas (item 1 = 57.14% e item 2 = 42.85%). Apresenta ainda dois itens com uma percentagem de acordo baixa (item 18 e 23, com percentagens de 71.42%). Nas análises subsequentes, optou-se por eliminar os itens 1, 2, 18 e 23 por não atingirem o limite mínimo de 85% de concordâncias.

Os resultados obtidos nas diversas escalas estão apresentados no Quadro 29.

Quadro 29 – Medidas de tendência central e de assimetria da escala de crenças

Escala	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Curtose	Assimetria
Completa	279	1	16	6.92	2.81	.214	.007
Interação/Comunicação	279	0	6	2.12	1.36	.224	-.637
Instrução	279	0	5	2.16	1.15	.400	.083
Disciplinar	279	0	6	2.63	1.29	.176	-.164

Pode verificar-se que em termos de escala completa, os resultados estão longe do valor máximo de 20 pontos. Em termos de sub-escalas, verifica-se que apenas a escala de Interação/Comunicação atinge o máximo possível de 6 pontos. Olhando para as médias, verifica-se que elas estão também abaixo do esperado. Analisámos, assim, a distribuição de frequências de resposta para cada item:

Quadro 30 – Distribuição de frequências de resposta

Item	Alternativa Centrada no Aluno		Alternativa Centrada no Professor	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
3	80	28.7	199	71.3
4	262	93.9	17	6.1
5	176	63.1	103	36.9
6	22	7.9	257	92.1
7	156	55.9	123	44.1
8	257	92.1	22	7.9
9	225	80.6	54	19.4
10	116	41.6	163	58.4
11	207	74.2	72	25.8
12	255	91.4	24	8.6
13	252	90.3	27	9.7
14	217	77.8	62	22.2
15	168	60.2	111	39.8
16	175	62.7	104	37.3
17	111	39.8	168	60.2
19	267	95.7	12	4.3
20	60	21.5	219	78.5
21	165	59.1	114	40.9
22	242	86.7	37	13.3
24	236	84.6	43	15.4

Nota: N = 279.

Em termos de apreciação qualitativa, pode verificar-se que alguns itens apresentam pouca variabilidade nas suas respostas. De facto, em 10 dos itens há mais de 80% de concordância numa resposta (itens 8 sub-escala interação/comunicação, 4, 6, 12, 19 e 22 da sub-escala disciplina e itens, e os itens 9, 13 e 24 da sub-escala instrução). Dos 20 itens, só os itens 3, 6, 10, 17 e 20 apresentam uma maior frequência de respostas mais “controladoras”, e apenas no item 6 surge mais de 80% de concordância.

As correlações entre os resultados obtidos nas três sub-escalas e na escala completa aparecem no quadro 31.

Quadro 31 – Matriz de correlações entre as sub-escalas e a escala completa

		Crenças	Interacção/ Comunicação	Instrução	Disciplinar
Crenças	Pearson	----	.758**	.760**	.701**
	N		279	279	279
Interacção/ Comunicação	Pearson		----	.417**	.225**
	N			279	279
Instrução	Pearson			----	.326**
	N				279
Disciplinar	Pearson				----
	N				

** Correlação significativa para um valor de 0.01

Como se pode verificar, os índices são positivos e significativos em todos os casos, demonstrando, portanto, uma relação forte entre os resultados obtidos pela amostra nas diversas sub-escalas.

Procedeu-se a uma análise factorial da escala, recorrendo à factorização da matriz de correlações tetracóricas (através do programa *Mplus 4.1*). Nessa análise não foi possível confirmar as sub-escalas originais, pois os dados não convergiam para uma estrutura factorial clara, o que pode encontrar a sua explicação nas análises das respostas aos itens, e à existência de diversos itens com grandes percentagens de concordância. No entanto, como se verificou uma significativa concordância entre os especialistas na atribuição dos itens às diversas sub-escalas, e tendo em linha de conta os riscos inerentes em termos de interpretação dos resultados, optou-se por utilizar os resultados da escala e das diferentes sub-escalas nas análises subsequentes.

• Questionário de Objectivos

O questionário de objectivos de ensino é constituído por 18 itens, dos quais o professor teria que seleccionar e seriar 6, por ordem crescente de importância (sendo, portanto, o 6 o mais importante). Os itens foram seleccionados, traduzidos e adaptados da *“Teaching Goals Inventory”* (Ângelo & Cross, 1993). Nessa escala, os 52 itens estão agrupados em 6 categorias:

(1) Competências de pensamento de nível superior; (2) Competências básicas de sucesso académico; (3) Conhecimentos e competências relativos a disciplinas específicas; (4) Artes liberais e valores académicos; (5) Preparação para o trabalho; (6) Desenvolvimento pessoal. Dos itens originais foram seleccionados 18, três para cada categoria, considerados os mais ajustados a uma população do 1º ciclo.

Quadro 32 – Categorias de Objectivos de Ensino

(1) Competências de pensamento de nível superior
3. Desenvolver a capacidade de aplicar os princípios e as generalizações aprendidas a novos problemas e situações.
4. Desenvolver competências de resolução de problemas.
1. Desenvolver a capacidade de pensar criativamente.
(2) Competências básicas de sucesso académico
5. Melhorar as competências linguísticas.
7. Aumentar a capacidade de concentração.
10. Desenvolver competências, estratégias e hábitos de estudo adequados.
(3) Conhecimentos e competências relativos a disciplinas específicas
11. Aprender factos e termos relativos às diversas áreas do saber.
18. Aprender conceitos e teorias relativos às diversas áreas do saber.
8. Desenvolver competências de utilização de materiais, ferramentas e tecnologias diversas.
(4) Artes liberais e valores académicos
6. Desenvolver a abertura a novas ideias e o prazer pela aprendizagem ao longo da vida.
2. Desenvolver o compromisso de exercer os direitos e as responsabilidades da cidadania.
14. Desenvolver a capacidade de fazer escolhas éticas informadas.
(5) Preparação para o trabalho e para a carreira
15. Desenvolver a capacidade de trabalhar produtivamente com os outros.
12. Desenvolver competências de liderança.
17. Melhorar a capacidade de organizar e utilizar o tempo de forma eficaz, e de seguir direcções, instruções e planos.
(6) Desenvolvimento pessoal
9. Melhorar a auto-estima/auto-confiança
13. Cultivar o respeito pelos valores próprios de cada um.
16. Cultivar um compromisso activo com a honestidade.

Também neste caso a tradução e formulação dos itens foi objecto de uma análise conjunta por um grupo de especialistas e de reflexão falada por parte de dois professores. As sugestões feitas foram implementadas, com vista ao aperfeiçoamento dos itens e à sua clarificação.

Uma análise geral dos resultados permite-nos verificar quais os tipos de objectivos mais vezes seleccionados e qual a valorização média atribuída (quadro 33).

Quadro 33 – Quadro síntese das pontuações médias dos itens

		N	Mínimo	Máximo	Média	DP
1	8. Ler, escrever e contar (3)	159	1	6	4.30	1.82
2	1. Pensar criativamente (1)	137	1	6	4.10	1.62
3	6. Abertura a novas ideias (4)	183	1	6	4.05	1.73
4	3. Aplicar aprendizagens (1)	183	1	6	3.96	1.46
5	2. Direitos e responsabilidades cidadania (4)	162	1	6	3.74	1.67
6	7. Capacidade de concentração (2)	55	1	6	3.69	1.46
7	18. Conceitos e teorias áreas de saber (3)	46	1	6	3.59	1.89
8	5. Competências linguísticas (2)	71	1	6	3.58	1.58
9	9. Auto-estima e auto-confiança (6)	97	1	6	3.43	1.70
10	4. Resolução problemas (1)	115	1	6	3.40	1.50
11	10. Competências, estratégias e hábitos de estudo (2)	138	1	6	3.12	1.54
12	17. Organizar e utilizar eficazmente o tempo (5)	25	1	6	2.92	1.75
13	16. Compromisso activo com a honestidade (6)	32	1	6	2.91	1.73
14	13. Respeito pelos valores próprios (6)	128	1	6	2.73	1.63
15	11. Factos e termos áreas de saber (3)	41	1	6	2.66	1.57
16	15. Trabalhar produtivamente com os outros (5)	68	1	6	2.37	1.44
17	14. Fazer escolhas éticas (4)	15	1	6	2.20	1.57
18	12. Competências de liderança (5)	7	4	6	1.86	.69

Destes resultados pode verificar-se que os itens mais seleccionados são os que apontam para a “*Abertura a novas ideias*” e para a “*Aplicação de Aprendizagens*”, seguidos pelos “*Direitos e responsabilidades de cidadania*”. O objectivo “*ler, escrever e contar*”, apesar de ser o que obtém uma média mais alta – portanto sendo, em média considerado mais importante – não é seleccionado por 120 professores, em qualquer das 6 posições, de onde se depreende que, para eles, aprender a ler, escrever e contar, não está entre os 6 objectivos mais importantes para o 1º ciclo do ensino básico. Os objectivos menos apontados, são “*Competências de liderança*” com o menor número de escolhas e a média mais baixa, o “*Fazer escolhas éticas*”, logo em seguida em número de selecções e média das valorizações.

Em termos de grupos de objectivos, verifica-se que os objectivos que se referem ao desenvolvimento de competências de pensamento de nível superior são as mais referidas e as mais bem colocadas, seguidas do desenvolvimento de conhecimentos e competências relativos a disciplinas específicas (que integra o aprender a ler, escrever e contar, objectivo mais valorizado pelos

professores). Pelo contrário, a preparação para o trabalho e a carreira e o desenvolvimento pessoal, são aqueles que ocupam posições mais baixas no ranking e são seleccionados por menos pessoas.

Quadro 34 – Posição Média e Média das Selecções

Grupo de Objectivos	Posição Média	Média das Selecções
(1) Competências de pensamento de nível superior	5.3	145
(3) Conhecimentos e competências relativos a disciplinas específicas	7.6	82
(4) Artes liberais e valores académicos	8.3	120
(2) Competências básicas de sucesso académico	8.3	88
(6) Desenvolvimento pessoal	12	85.6
(5) Preparação para o trabalho e para a carreira	15.3	33.3

• Questionário de Práticas

Através deste instrumento pretendia-se proceder a uma caracterização da frequência de práticas de gestão e organização da sala de aula. Após revisão da literatura sobre o tema, foram reunidos 46 itens que pretendiam analisar três grandes áreas: gestão Disciplinar; gestão Instrucciona; gestão da Interação e da Comunicação.

Os itens que se referem à gestão disciplinar, pretendem descrever as acções e estratégias que os professores utilizam para controlar o comportamento dos alunos, por exemplo, através de reforços/punições, contratos comportamentais, etc. A gestão da instrução refere-se a acções e estratégias para permitir que os alunos aprendam, aumentando o seu envolvimento nas actividades de ensino/aprendizagem. Finalmente, a gestão da comunicação e interacção refere-se às acções e estratégias que os professores colocam em prática para promover a relação com os seus alunos e entre o grupo. Dessa forma, os itens estavam ordenados como segue, pelas três sub-escalas (quadro 35):

Quadro 35 – Itens agrupados por sub-escalas

Gestão Disciplinar
<p>7. Ensino às crianças os comportamentos sociais adequados para as diversas situações.</p> <p>12. As regras da sala de aula estão claramente definidas.</p> <p>13. As regras da sala de aula são revistas sempre que necessário.</p> <p>14. As regras da sala de aula são formuladas de forma positiva.</p> <p>15. Ignoro os comportamentos que visam apenas chamar a atenção.</p> <p>17. Utilizo alguns alunos como exemplos do comportamento adequado.</p> <p>18. Entendo que nos recreios não deve haver qualquer orientação dos alunos.</p> <p>19. O meu maior cuidado é o desenvolvimento de acções para manutenção da ordem e da disciplina, controlando o comportamento dos alunos.</p> <p>22. Normalmente, deixo que os alunos sofram as consequências dos seus comportamentos a não ser que envolvam riscos físicos.</p> <p>23. Eu estabeleço as regras e os procedimentos e ajudo os alunos a compreender, aceitar e seguir essas regras.</p> <p>24. Utilizo sistemas de recompensa para motivar os alunos a comportarem-se de forma adequada.</p> <p>25. Sou tolerante com todas as formas de comportamento dos alunos.</p> <p>26. A minha posição na sala permite-me saber sempre tudo o que se passa.</p> <p>28. A punição e a ameaça de punição são ferramentas necessárias e que utilizo quando necessário.</p> <p>29. Procuro sempre utilizar recompensas que vão de encontro às preferências dos meus alunos.</p> <p>31. Procuro identificar os sinais de eventuais problemas, pois assim posso intervir preventivamente.</p> <p>36. Procuro lidar com os comportamentos problema através da realização de assembleias de turma, em que os próprios alunos analisam os problemas e definem estratégias de resolução.</p> <p>39. Muitas vezes ridicularizo alunos com comportamentos inadequados para a sua idade e nível escolar.</p> <p>41. Estabeleço e transmito sempre expectativas e regras razoáveis.</p> <p>43. É através do desenvolvimento de aulas motivadoras e interessantes que diminuo os problemas de disciplina.</p> <p>46. A minha sala é ordeira porque não hesito em punir os comportamentos inadequados quando eles ocorrem.</p>
Gestão da Instrução
<p>1. A sala tem áreas de aprendizagem bem definidas.</p> <p>2. Existe um horário estável e previsível de actividades ao longo do dia.</p> <p>3. As actividades orientadas pelo professor e as actividades livres ocupam aproximadamente o mesmo tempo.</p> <p>4. O tempo para trabalho em grande grupo não dura mais de 20 minutos por dia.</p> <p>5. As actividades em grande grupo exigem muita participação dos alunos (ex: canções e dramatizações).</p> <p>30. Procuro sempre utilizar actividades interessantes e adequadas a cada um dos meus alunos pois quando estão envolvidos nessas actividades há menos frustração e aborrecimento.</p> <p>34. Tenho o cuidado de adequar as tarefas a cada aluno pois sei que muitas vezes os comportamentos problema resultam de tarefas inadequadas.</p> <p>37. Dedico mais tempo a planificar a instrução do que a pensar como lidar com os comportamentos problema.</p> <p>40. Procuro variar ao máximo as estratégias e actividades que utilizo nas minhas aulas, para evitar o cansaço dos alunos.</p>
Gestão da Interação/Comunicação
<p>6. Elogio as crianças que demonstram comportamento pró-social apropriado durante os trabalhos em grande ou pequeno grupo.</p> <p>8. Há diariamente actividades cooperativas.</p> <p>9. Exploro os sentimentos e as formas apropriadas de os expressar com os alunos.</p> <p>10. Participo nas dramatizações com os alunos.</p> <p>11. Durante o tempo livre, as interacções são guiadas pelas crianças e não por mim.</p> <p>16. As crianças têm a possibilidade de fazer escolhas.</p> <p>20. Evito a maior parte dos comportamentos problema adequando o ensino às necessidades e características dos meus alunos.</p> <p>21. Não imponho limites aos meus alunos, para que eles possam atingir o seu verdadeiro potencial.</p> <p>27. Dedico muito tempo a promover a qualidade da minha relação com os alunos.</p> <p>32. Trato os meus alunos com respeito e tento desenvolver a sua responsabilidade e os seus sentimentos de valor pessoal.</p> <p>33. Procuro sempre desenvolver um alto nível de coesão no grupo de alunos.</p> <p>35. Tenho muito cuidado com a forma como comunico com os meus alunos.</p> <p>38. É minha prioridade ajudar o grupo a desenvolver a comunicação, a liderança e competências de resolução de problemas de forma a passar-lhes a responsabilidade de se auto-regularem.</p> <p>42. Faço com que os alunos percebam que a participação no grupo e nas suas actividades é algo de agradável e recompensador.</p> <p>44. Procuro demonstrar empatia, aceitação e compreensão pelos meus alunos e pelos seus problemas.</p> <p>45. Faço todos os possíveis para que os alunos façam e digam tudo aquilo que lhes apetece.</p>

Os itens desta escala foram também analisados por um grupo de especialistas para verificar o seu acordo relativamente à colocação em cada uma das sub-escalas. Os resultados obtidos estão presentes no quadro 36. Como se pode verificar, na sub-escala Disciplinar há dois itens com uma

percentagem de acordo muito baixa (57.14%), o que nos leva a pensar que a sua formulação não será correcta. Por essa razão, foram retirados da escala. Na sub-escala Instrução, encontram-se também dois itens nessas condições, e na sub-escala Interação e Comunicação, encontram-se quatro itens nessa situação, pelo que os oito itens foram retirados das análises seguintes.

Quadro 36 – Acordo entre especialistas relativamente à distribuição dos itens pelas diversas sub-escalas.

Item	Acordos	Desacordos	% Acordos
Sub-escala Disciplinar			
Item 7	6	1	85.71%
Item 12	7	0	100%
Item 13	7	0	100%
Item 14	7	0	100%
Item 15	7	0	100%
Item 17	6	1	85.71%
Item 18	4	3	57.14%
Item 19	7	0	100%
Item 22	6	1	85.71%
Item 23	7	0	100%
Item 24	7	0	100%
Item 25	6	1	85.71%
Item 26	7	0	100%
Item 28	7	0	100%
Item 29	7	0	100%
Item 31	7	0	100%
Item 36	3	4	57.14%
Item 39	6	1	85.71%
Item 41	6	1	85.71%
Item 43	6	1	85.71%
Item 46	7	0	100%
Sub-escala Instrução			
Item 1	7	0	100%
Item 2	7	0	100%
Item 3	4	3	57.14%
Item 4	7	0	100%
Item 5	6	1	85.71%
Item 30	7	0	100%
Item 34	4	3	57.14%
Item 37	7	0	100%
Item 40	7	0	100%
Sub-escala Interação e Comunicação			
Item 6	4	3	57.14%
Item 8	5	2	71.42%
Item 9	7	0	100%
Item 10	7	0	100%
Item 11	6	1	85.71%
Item 16	6	1	85.71%
Item 20	4	3	57.14%
Item 21	4	3	57.14%
Item 27	7	0	100%
Item 32	7	0	100%
Item 33	7	0	100%
Item 35	7	0	100%
Item 38	7	0	100%
Item 42	6	1	85.71%
Item 44	7	0	100%
Item 45	7	0	100%

A análise qualitativa dos itens da escala de práticas encontra-se no quadro 37.

Quadro 37 – Análise dos itens da escala de práticas

	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	Assimetria	Curtose
Sub-escala Instrução							
Item 1.	274	1	4	2.31	.94	.050	-.971
Item 2.	279	1	4	2.42	.99	.068	-1.035
Item 4.	278	1	4	2.22	.96	.288	-.906
Item 5.	277	1	4	3.22	.84	-.807	-.139
Item 30.	275	1	4	3.35	.73	-1.047	1.052
Item 37.	277	1	4	2.24	.93	.163	-.918
Item 40.	277	1	4	3.45	.67	-1.121	1.208
Sub-escala Disciplina							
Item 7.	277	1	4	3.47	.75	-1.389	1.452
Item 11.	275	1	4	2.85	.93	-.305	-.868
Item 12.	277	1	4	3.38	.81	-1.126	.437
Item 13.	278	1	4	3.38	.85	-1.356	1.099
Item 14.	276	1	4	3.36	.79	-1.041	.318
Item 15.	275	1	4	2.68	.93	-.177	-.836
Item 17.	273	1	4	2.64	.99	-.178	-.986
Item 19.	275	1	4	2.59	.98	-.146	-.980
Item 22.	275	1	4	2.53	.96	-.149	-.922
Item 23.	274	1	4	2.58	1.04	-.087	-1.147
Item 24.	276	1	4	2.12	1.02	.393	-1.041
Item 25.	277	1	4	2.19	.87	.261	-.635
Item 26.	277	1	4	2.92	.83	-.463	-.291
Item 28.	275	1	4	2.03	.93	.481	-.761
Item 29.	272	1	4	2.37	1.01	-.057	-1.167
Item 31.	277	1	4	3.46	.70	-1.233	1.285
Item 39.	276	1	4	1.55	.83	1.412	1.122
Item 41.	276	1	4	3.22	.77	-.978	.968
Item 43.	274	1	4	3.53	.67	-1.347	1.363
Item 46.	271	1	4	2.23	.97	.303	-.897
Sub-escala Interação e Comunicação							
Item 9.	272	1	4	3.06	.78	-.515	-.157
Item 10.	278	1	4	2.99	.89	-.503	-.553
Item 16.	277	1	4	3.19	.85	-.990	.498
Item 27.	275	1	4	3.09	.81	-.783	.370
Item 32.	275	1	4	3.74	.57	-2.473	6.345
Item 33.	276	1	4	3.49	.70	-1.412	1.940
Item 35.	276	1	4	3.42	.72	-1.310	1.876
Item 38.	276	1	4	3.12	.86	-.826	.108
Item 42.	274	1	4	3.58	.65	-1.686	3.083
Item 44.	273	1	4	3.49	.82	-1.722	2.401
Item 45.	273	1	4	2.40	.91	-.081	-.849

Numa primeira análise da qualidade dos itens, pode verificar-se que todos eles cobrem a escala completa, com pontuações desde o 1 (mínimo) ao 4 (máximo). Verificamos, no entanto, que as médias das pontuações são todas – excepto no item 39 – superiores a dois. Verifica-se mesmo que perto de metade dos itens (22 itens) apresentam médias de resposta superiores a 3.0 (itens 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 16, 27, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44). Por outro lado, os resultados obtidos em termos de assimetria e curtose permitem verificar que muitos desses itens ultrapassam a unidade, o que aponta para uma má distribuição dos resultados ao longo da escala (itens 7, 12, 13, 14, 30, 31, 32, 33, 35, 39, 40, 42, 43 e 44).

Ao analisar a consistência interna da escala através do índice *alpha* de Cronbach, obtivemos o valor de .801 para a escala completa. Verificou-se, no entanto, que alguns itens, se eliminados, poderiam contribuir para aumentar a consistência interna da escala (2, 11, 17, 22, 24, 39, 45). Calculado o índice para a escala completa sem aqueles itens, o valor aumentou para .822, o que pode ser considerado muito satisfatório.

Os valores da consistência interna para as três sub-escalas previstas, sem contar com os itens anteriores são: Gestão da Instrução .509; Gestão da Interação e da Comunicação .779 e Gestão da Disciplina .695. Estes valores são relativamente baixos, o que não nos permite assegurar que todos os itens da escala estejam a funcionar no mesmo sentido. De facto, juntando a este dado as características metrológicas dos resultados dos itens, verifica-se que não há dados suficientes para trabalhar com as escalas e sub-escalas enquanto tal, tendo-se optado por realizar uma análise dos dados item a item.

Entrevistas e Observações

- **Construção dos Instrumentos**

A utilização de métodos qualitativos de recolha de dados, nomeadamente entrevistas a professores do 1º ciclo do ensino básico e a observação das salas de aula desses professores, pretendia atingir uma maior profundidade de análise dos processos de pensamento e de acção dos

professores no que diz respeito à gestão da sala de aula. Mais concretamente, com a entrevista (ver anexo I) pretendia-se aprofundar algumas dimensões já antes exploradas através dos diferentes instrumentos utilizados. O guião de entrevista semi-estruturada construído para este efeito, pretendia explorar as crenças individuais relativamente aos conceitos de ensino (*“O que significa para si o Ensino?”*), papéis do professor (*“Qual considera ser o papel do professor?”*) e de alunos (*“Qual considera ser o papel dos alunos?”*). Em termos de práticas, foram seleccionadas quatro áreas para aprofundar: organização do espaço (*“Como é que está organizada a sua sala de aula?”* e *“Porque utiliza essa organização?”*), rotinas (*“Que rotinas utiliza na sua sala de aula?”* e *“Porque utiliza essas rotinas?”*), regras (*“Como é que são estabelecidas as regras na sala de aula?”* e *“Porque utiliza esse tipo de procedimentos?”*), e, finalmente, disciplina (*“Como é que mantém a disciplina na sala de aula?”* e *“Porque utiliza esse tipo de procedimentos?”*). Em cada uma destas dimensões, interessava-nos, não apenas a simples descrição das práticas, mas também a sua fundamentação, explicitamente solicitada quando não apresentada espontaneamente.

O guião de observação (ver anexo II) pretendia analisar a implementação das práticas relatadas, nomeadamente em termos de organização do espaço e práticas com vista ao estabelecimento e manutenção da ordem. Foram observados os seguintes elementos: Entrada na Sala, o Tipo de Actividades; Comportamento dos Alunos durante o trabalho; Comportamento do Professor durante o trabalho dos alunos; Intervenções Comportamentais e Saída da Sala.

Na Entrada da Sala pretendia-se observar se os alunos entravam antes ou depois do professor, se entravam em grupo ou individualmente e o seu comportamento depois de entrar, concretamente até ao início das actividades. Pretendia-se observar também o comportamento do professor até ao início das actividades.

Com o tipo de actividades, segundo aspecto observado, pretendia-se obter uma identificação dos segmentos da aula, momentos marcados por uma actividade específica. Pretendia-se obter também uma descrição do comportamento dos alunos em cada segmento, bem como do comportamento do professor.

Um outro aspecto analisado referia-se às intervenções do professor com vista à manutenção ou estabelecimento da ordem na sala de aula. Estas intervenções foram analisadas em termos de sequências comportamentais: Situação, Comportamento do(s) Aluno(s), Comportamento(s) do Professor e Consequência. Pretendia-se, assim, obter uma perspectiva geral sobre o tipo de estratégias utilizadas por cada professor ao longo da aula.

Finalmente, pretendia-se observar a saída da aula, nomeadamente o período entre o fim das actividades e a saída efectiva da sala. Envolvia a arrumação dos materiais (quando aplicável) e a organização da saída da sala.

Os dados obtidos através destes dois métodos de recolha possibilitaram a análise a dois níveis: por um lado, permitiram uma análise interindividual dos resultados, em cada uma das dimensões de análise já apresentadas e aprofundadas no ponto seguinte. Por outro lado, permitiram uma análise intraindividual, em que se procura analisar a organização de pensamento e prática em cada sujeito, através das mesmas dimensões de análise.

• Sistema de Classificação

As análises de conteúdo realizadas tiveram como objecto as respostas transcritas das entrevistas realizadas de acordo com o guião referido anteriormente. Foi seguido o procedimento proposto por Bardin (1994), tendo sido estabelecido o *corpus* de análise – as respostas transcritas – organizados os índices e construídos os respectivos indicadores. A unidade de registo seleccionada foi o *tema*, correspondendo a uma regra de recorte do material através do sentido e não da forma, referindo-se, portanto, a núcleos de significação de tamanho variável. Bardin sugere que o tema é uma unidade de registo adequada para estudar “*motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.*” (1994, p. 106). As unidades de registo encontravam a sua contextualização nas respostas respectivas do sujeito.

A regra de enumeração utilizada foi a mais simples, tendo-se registado apenas a presença das unidades de registo e não a sua frequência ou intensidade. Na entrevista realizada tiveram que ser utilizadas, por vezes, reformulações de algumas questões para aprofundamento de algumas ideias, o que dificultava tanto a análise da frequência como da intensidade dos diversos

elementos. A análise da presença/ausência dos diversos elementos permitia, de qualquer forma, um reconhecimento do tipo de crenças e práticas que os professores referiam, bem como da articulação que faziam entre as práticas e as suas fundamentações. A categoria a cotar poderia apresentar-se na resposta directa à questão ou no decurso da própria entrevista.

A categorização foi realizada por critérios semânticos, tendo sido organizada, para cada dimensão, pelo agrupamento dos temas presentes nas unidades de contexto. As categorias definidas foram as seguintes: Crenças sobre o Ensino (CE), Crenças sobre o Papel do Professor (CPP), Crenças sobre o Papel do Aluno (CPA), Organização da Sala (OA), Rotinas (Ro), Regras (Re) e Disciplina (D). Para as três últimas categorias foi ainda analisada a fundamentação referida para as práticas descritas (FP).

A categoria Crenças sobre o Ensino (CE) engloba as afirmações que os sujeitos fazem sobre a definição de ensino, separando-as em três níveis, transmissão de conhecimentos, socialização, e promoção do funcionamento cognitivo.

Quadro 38 – Sistema de Classificação da categoria Crenças sobre o Ensino (CE)

Cat.	Nome. Descrição. Exemplo
CE	Crenças sobre o Ensino Descreve as crenças que os professores apresentam relativamente ao conceito de ensino
SubCat.	Nome. Descrição. Exemplo
CE(TC)	Transmissão de conhecimentos Descreve o ensino como um processo de transmissão de conhecimentos, valorizando, particularmente, os conhecimentos académicos. <i>“É transmitir saberes”, “É transmitir conhecimentos académicos”</i>
CE(S)	Socialização Descreve o ensino como um processo de preparação dos alunos para a vida em sociedade, focando-se no desenvolvimento da cidadania. <i>“Ajudar os alunos a integrar-se na sociedade”, “Prepará-los para a vida em sociedade”</i>
CE(PFC)	Promoção do funcionamento cognitivo Descreve o ensino como um processo de apoio no desenvolvimento cognitivo dos alunos, colocando a ênfase no desenvolvimento de competências cognitivas. <i>“Ajudarmos alguém a construir o seu próprio conhecimento”, “fazer reflectir”.</i>

No primeiro nível – CE(TC) – é descrita uma visão tradicional do Ensino enquanto transmissão de conhecimentos académicos. Para estes professores, ensinar é, então, um processo unívoco, dirigido do professor para o aluno, e em que um determinado conjunto de conteúdos – o programa - inicialmente na

posse do professor, passa a ser também propriedade do aluno. O nível CE(S), destaca, acima de tudo, o papel da escola como agente socializador. Ensinar, neste caso, será preparar os alunos para um funcionamento social adequado, promovendo os valores da cidadania através de experiências sociais democráticas. O nível CE(PFC), refere-se a uma visão do ensino como actividade construtivista, em que, através da individualização de actividades, se procura promover a capacidade do aluno de construir o seu próprio conhecimento. Neste nível o foco não se encontra no conhecimento em si, mas nos processos de construção do próprio conhecimento.

A categoria Crenças sobre o Papel do Professor (CPP) foi construída para analisar as afirmações dos professores relativamente ao seu próprio papel na sala de aula. Ressaltam três papéis: Transmissor/Controlador, Organizador, Amigo/Apoio.

Quadro 39 – Sistema de classificação da categoria Crenças sobre o Papel do Professor na sala de aula

Cat.	Nome. Descrição. Exemplo
CPP	Crenças sobre o Papel do Professor na Sala de Aula Descreve as crenças que os professores apresentam relativamente ao seu papel na sala de aula
SubCat.	Nome. Descrição. Exemplo
CPP(TC)	Transmissor/Controlador Descreve o papel do professor como um transmissor de conhecimentos, responsável pelo controlo de todas as dimensões da sala de aula. <i>“Transmitir conhecimentos”, “Na sala de aula quem manda sou eu”</i>
CPP(O)	Organizador Descreve o papel do professor como alguém que, num nível de maior proximidade com os alunos, organiza a sala de aula e as actividades de aprendizagem. <i>“Orientador e organizador”, “mais do que dirigir deve orientar... gosto muito de trabalho cooperativo entre eles”</i>
CPP(AA)	Amigo/Apoio Descreve o papel do professor como alguém que, num nível muito próximo dos alunos, os ajuda a desenvolver as actividades de aprendizagem que pretendem, colocando um grande ênfase nos aspectos emocionais. <i>“Ser amiga e parceira dos alunos”, “dar carinho às crianças quando é necessário”.</i>

O nível CPP(TC) refere-se ao nível de maior afastamento entre os papéis de professor e de aluno, colocando o professor num claro nível de superioridade relativamente ao aluno. Neste nível o professor é claramente o responsável pela sala de aula, sendo igualmente o detentor do conhecimento. No nível CPP(O) já apresenta uma maior proximidade dos alunos. Neste nível,

reconhece aos alunos um papel importante na gestão dos comportamentos e das aprendizagens. O seu papel é, então, o de organizar e orientar os alunos nas suas aprendizagens, dando um espaço muito significativo para as aprendizagens em grupo. Finalmente, o nível CPP(AA) atribui ao professor um nível muito próximo do aluno. O professor, neste caso, é alguém que funciona próximo dos alunos, ajudando-os quando necessitam, quer em termos de apoio instrumental na aprendizagem, quer como uma fonte de carinho e conforto na sala de aula.

A categoria Crenças sobre o Papel dos Alunos na sala de aula (CPA) pretende englobar todas as afirmações feitas pelos professores relativamente ao papel que pensam competir aos alunos nas suas salas de aula. Da análise das entrevistas ressaltam dois papéis: um papel activo e um papel passivo.

Quadro 40 – Sistema de classificação da categoria Crenças sobre o Papel dos Alunos na Sala de Aula (CPA)

Cat.	Nome. Descrição. Exemplo
CPA	Crenças sobre o Papel do Aluno na sala de aula Descreve as crenças que os professores apresentam relativamente ao papel dos alunos na sala de aula.
SubCat.	Nome. Descrição. Exemplo
CPA(P)	Passivo Descreve o papel dos alunos em termos de passividade, valorizando as aprendizagens e atribuindo-lhe um papel muito diminuto na condução das actividades. <i>“Ouvir, essencialmente”, “Eles estão lá para aprender...”</i>
CPA(A)	Activo Descreve o papel dos alunos como um papel activo, valorizando a sua participação dos alunos nas actividades da sala de aula a diversos níveis. <i>“Eu tento que eles sejam activos, que participem na tomada de conhecimentos”, “acho que devem interagir e participar em todo o trabalho na sala de aula”</i>

O nível CPA(P) atribui aos alunos um papel de grande passividade. Neste nível pensa-se que o aluno está na sala de aula para aprender, para ouvir o professor, reservando um espaço muito pequeno para que os alunos possam participar na organização e na gestão das aulas e das aprendizagens. Já no segundo nível, CPA(A), o aluno é encarado como um elemento fundamental para o funcionamento da sala de aula. Neste nível o aluno não está lá só para aprender – embora não se negue a importância da aprendizagem – mas através de métodos mais activos. A sua participação é

fundamental, quer nas actividades propostas, quer na própria organização das actividades e do próprio espaço da sala de aula.

Como foi referido anteriormente, nas categorias referentes às práticas, temos quatro áreas de análise: a organização do espaço, as rotinas, as regras e a gestão disciplinar. Em cada uma destas áreas procurava-se analisar não só a descrição das práticas, mas também o tipo de fundamentação apresentada para as suas opções práticas.

No que diz respeito à dimensão Organização do Espaço (OA), referimo-nos explicitamente à organização das mesas na sala de aula. Foram analisados quatro níveis: Filas (F), Grupos (G), Semicírculo (SC) e Organização Variável (OV).

Quadro 41 – Sistema de classificação das categorias Práticas

Cat.	Nome. Descrição. Exemplo
OE	Organização do Espaço Descreve a forma como os professores optam por organizar o espaço da sua sala de aula, nomeadamente ao nível da organização das mesas e cadeiras dos alunos.
SubCat.	Nome. Descrição. Exemplo
OE(F)	Filas Organização da sala de aula em filas orientadas para um ponto focal comum, habitualmente o quadro negro. <i>“Estão em filas, virados para o quadro”, “Estão dispostos paralelamente ao quadro, por filas...”</i>
OE(G)	Grupos Sala de aula organizada em grupos de mesas destinadas a trabalho conjunto, sem orientação comum de todos os alunos da turma. <i>“Normalmente está em grupos... de quatro alunos”, “eu tenho as carteiras em grupos”</i>
OE(SC)	Semicírculo Sala de aula organizada em semicírculo – habitualmente designada por disposição em U – com os alunos sentados de frente para o grupo, facilitando a comunicação entre cada um e o grupo. <i>“Geralmente estão em U”, “A disposição mais habitual é em U”</i>
OE(OV)	Organização Variável Sala de aula com uma organização variável, de acordo com o tipo de actividades a desenvolver <i>“Agora estão assim [em filas] porque estiveram a fazer uma avaliação”, “Hoje vamos fazer um trabalho de pesquisa, portanto vamos pôr as mesas em grupo...”</i>

Cat.	Nome. Descrição. Exemplo
Ro	Rotinas Descreve a forma como os professores organizam as actividades dos alunos.
SubCat.	Nome. Descrição. Exemplo
Ro(F)	Rotinas fixas Situações em que os alunos têm orientações comportamentais fixas e estáveis de dia para dia. <i>“Quando termino a aula, por exemplo, com a Matemática, eles sabem que no dia seguinte vamos começar por aí”, “Cada dia os outros já sabem que são aqueles [a distribuir o matéria] e depois roda”</i>
Ro(A)	Rotinas Aleatórias Nestas situações os alunos não têm orientações comportamentais fixas, não podendo prever, de dia para dia, quais as sequências de actividades a desenvolver. <i>“Adapto as coisas às necessidades do momento”, “É muito variado... depende do dia anterior e depende também deles”</i>
Cat.	Nome. Descrição. Exemplo
Re	Regras na sala de aula Descreve a forma como as regras são desenvolvidas na sala de aula.
SubCat.	Nome. Descrição. Exemplo
Re(EI)	Explícitas Impostas Refere-se a regras desenvolvidas pelo professor da turma ou pelo corpo docente da escola, sem participação dos alunos, <i>“Fazemos as regras logo no início do ano, entre os colegas [professores]”, “Há sempre aquelas regras gerais que nós definimos”</i>
Re(EN)	Explícitas Negociadas Refere-se a regras desenvolvidas através de um processo de negociação e de consenso entre o professor e os alunos. <i>“Eles definiram regras e castigos...”, “Foram elaboradas na 1ª semana e foram discutidas entre todos...”</i>
Re(I)	Implícitas Refere-se a situações em que as regras não estão expressas e, portanto, vão-se ajustando à medida que tal se mostre necessário, sendo, portanto, muito flexíveis. <i>“Elas são frequentemente reformuladas”, “quando surge a oportunidade... mas não as vou escrever, nem nada”</i>
Cat.	Nome. Descrição. Exemplo
GD	Gestão Disciplinar Refere-se às práticas que os professores implementam nas suas salas de aula para manter a ordem.
SubCat.	Nome. Descrição. Exemplo
GD(C)	Comportamentalista Inclui acções do professor que obedecem aos princípios das intervenções comportamentalistas, habitualmente, reforços, punições e contratos comportamentais. <i>“Quando alguma coisa corre bem na sala de aula eu dou esses autocolantes, as estrelinhas”, “tiro-lhes o recreio ou outra coisa que gostem”</i>
GD(M)	Moralista Inclui acções do professor que têm como objectivo alertar o aluno para a incorrecção do seu comportamento e para a importância do se comportar adequadamente. Assume frequentemente a forma de “sermão”. <i>“Começo por falar com os alunos tentando que eles percebam que determinado problema não pode acontecer”, “Eu tenho que lhes fazer ver quando estão errados, não é”</i>

GD(T)	<p>Terapêutica</p> <p>Inclui acções do professor que têm como objectivo levar a que o aluno partilhe com o professor as suas preocupações, ajudando-o a lidar melhor com os seus problemas.</p> <p><i>“Às vezes um aluno quando vem muito conversador da parte da manhã eu ouço porque pode vir alterado por qualquer motivo”, “eu converso muito com ele porque sei que ele não tem isso em casa...”</i></p>
-------	---

A organização do espaço em filas – OE(F) – é a organização mais tradicional do espaço de sala de aula. Os alunos estão sentados de frente para o quadro negro, virados para um espaço habitualmente ocupado pelo professor da turma e onde decorrem as actividades necessárias para a aprendizagem. Na organização em grupo – OE(G) – os alunos já não têm uma orientação comum com os colegas da turma. Estão reunidos de forma a que cada grupo desenvolva as suas tarefas de aprendizagem – que podem ou não ser comuns ao resto da turma. A sala já não apresenta, pois, um ponto focal comum, e o professor desenvolve o ensino em toda a sala. A organização em semicírculo – OE(SC) – coloca todos os alunos sentados frente-a-frente, permitindo uma comunicação generalizada entre todo o grupo. Nesta orientação todos os alunos se podem olhar entre si, e ao professor e o ponto focal é o centro do semicírculo. Finalmente, a organização variável – OE(OV) – refere-se a uma organização flutuante da sala de aula de acordo com as actividades a desenvolver. A sala pode estar organizada em filas, grupos ou semicírculo consoante se proceda a actividades expositivas, trabalhos de grupo ou debates e apresentações. Não se considerou organização variável, a mudança sazonal que alguns professores referiram. Neste caso, considerou-se apenas a organização actual da sala de aula.

No que diz respeito às Rotinas, elas foram analisadas em dois níveis: Fixas e Aleatórias, consoante os professores referissem práticas continuadas, que permitissem o reconhecimento, por parte dos alunos, de uma estabilidade e previsibilidade com o concomitante reflexo na gestão do próprio comportamento, ou práticas adaptadas às necessidades do momento, situacionais, que portanto dificultavam o reconhecimento da estabilidade e previsibilidade da sala de aula.

As práticas incluídas na categoria Re(EI) podem ser consideradas autoritárias, pois os alunos não são escutados pelo professor. As regras são

desenvolvidas pelo professor – ou pelos professores da escola – e depois são aplicadas de forma rigorosa ao longo do ano. No caso das regras negociadas, a aplicação também pretende ser rigorosa, mas as regras foram já objecto de discussão entre o professor e os alunos. No entanto, em ambos os casos elas estão explícitas, normalmente escritas em quadros ou *placards*. No caso das regras Implícitas, estas vão sendo discutidas ao longo do ano, consoante a oportunidade surge. Considera-se, neste caso, que as regras não têm que ser escritas, podendo, no entanto, ser lembradas quando necessário.

Finalmente, no que diz respeito à disciplina, foram analisados três níveis: Comportamentalista, Moralista e Terapêutico. O primeiro nível refere-se a um conjunto de acções que se podem enquadrar numa perspectiva comportamentalista de modificação comportamental. Envolve estratégias para diminuição de comportamentos indesejáveis e/ou para a promoção de comportamentos adequados, vulgarmente, punições, no primeiro caso, e reforços, no segundo, e ainda a sua conjugação em contratos comportamentais. As intervenções disciplinares Moralistas, pretendem, através de acções centradas no professor, apresentar os comportamentos adequados aos alunos e demonstrar a inadequação de alguns dos seus comportamentos, mas deixando aos próprios alunos a decisão de os alterar ou não. Este tipo de estratégias pode ser associado aos tradicionais “*sermões*”, em que, de forma oral, se tenta promover a mudança comportamental dos alunos. Finalmente, as intervenções Terapêuticas, que em termos teóricos se podem associar às intervenções Humanistas, assumem que, através da promoção da comunicação com os alunos, se conseguirá que eles partilhem os seus problemas, as suas frustrações, e as suas emoções com o professor, podendo este funcionar como um apoio na resolução dessas dificuldades.

As razões apontadas pelos professores para justificarem as suas práticas foram analisadas em quatro categorias: Razões Pedagógicas FP(RPe), Razões Práticas FP(RPr), Negociação FP(N) e Razões Idiossincráticas FP(I).

Quadro 42 – Sistema de classificação da categoria Fundamentação da Organização do Espaço

Cat.	Nome. Descrição. Exemplo
FP	Fundamentação das Práticas Descreve as razões que os professores apontam para a utilização de uma determinada prática ou estratégia.
SubCat.	Nome. Descrição. Exemplo
FP(RPe)	Razões Pedagógicas Explica a prática através das actividades pedagógicas que pretende desenvolver. <i>“Porque é uma forma de nós podermos conversar mais uns com os outros, trocar ideias”, “Eu acho que os alunos precisam aprender a pensar em grupo...”</i>
FP(RPr)	Razões Práticas Explica a opção por determinada estratégia em termos de limitações espaciais, temporais ou outros impedimentos práticos. <i>“É mais fácil mover-me e chegar a todos os alunos”, “temos vários professores que lá vão ao longo da semana”</i>
FP(N)	Negociação Explica a prática ou estratégia pelo resultado da negociação com os alunos ou com outros professores. <i>“Nós funcionamos todos como numa equipa, para se chegar a um bom resultado temos todos que trabalhar em conjunto”, “A sala é partilhada e tem que haver um diálogo e agradar aos dois”.</i>
FP(I)	Idiossincrasias Justifica a prática apenas pelo gosto pessoal. <i>“Porque acho que os alunos precisam de rotinas”, “acho que é a disposição mais bonita para a sala de aula”.</i>

A categoria Razões Pedagógicas inclui todas as explicações que remetem para a influência de questões pedagógicas na selecção das práticas. A utilização de grupos para promover o raciocínio e a resolução de problemas, a utilização de filas para aumentar a atenção a aulas expositivas, ou a utilização de semicírculo para promover a troca de ideias e os debates, são exemplos de explicações pedagógicas para as opções tomadas pelos professores nas suas salas de aula. A categoria Razões Práticas, por outro lado, refere-se a questões práticas – principalmente espaciais – que apontam para uma determinada disposição espacial, impedindo outras disposições alternativas. A categoria Negociação inclui as explicações que remetem para a influência dos alunos ou de outros professores que utilizam a sala na tomada de decisão do professor entrevistado. A negociação com os outros professores acontece, especificamente, no caso dos professores com horário duplo, em que a mesma sala de aula é partilhada pela turma da manhã e pela turma da tarde. Finalmente, as razões Idiossincráticas remetem para questões de gosto, não explicáveis por qualquer uma das razões anteriores.

• Estudo da Fidelidade do Sistema de Classificação

O sistema de classificação apresentado foi utilizado por seis observadores com experiência em análise de conteúdo na análise das entrevistas realizadas com vista ao estudo da sua fidelidade.

O nível de acordo estabelecido foi o de cinco acordos em seis observadores⁶⁷ (correspondente a cerca de 83% de acordo). Como se pode verificar pelo quadro 43, o nível de acordo para todas as categorias foi superior a 90%, excepto para a categoria Conceito do Papel do Professor como Orientador que obteve 87% de acordos, de qualquer forma um valor bastante bom. As categorias Crenças sobre o Ensino, Organização do Espaço e Regras na Sala de Aula atingiram a unanimidade em todas as suas subcategorias.

Quadro 43 – Acordo entre observadores para as categorias do sistema de classificação

Categoria	Ne	NA	Nd	% Acordo
CE(TC)	4	4	0	100
CE(S)	2	2	0	100
CE(PFC)	5	5	0	100
CPP(TC)	6	6	0	97.16
CPP(O)	9	8	1	87
CPP(AA)	3	3	0	100
CPA(P)	10	9	1	90
CPA(A)	12	12	0	97.16
OE(F)	4	4	0	100
OE(G)	1	1	0	100
OE(SC)	2	2	0	100
OE(OV)	2	2	0	100
Ro(F)	10	10	0	96.6
Ro(A)	6	6	0	100
Re(EI)	1	1	0	100
Re(EN)	8	8	0	100
Re(I)	3	3	0	100
GD(C)	11	11	0	96.90
GD(M)	7	7	0	95.14
GD(T)	4	4	0	95.75
FP(RPe)	6	6	0	94.33
FP(RPr)	6	6	0	97.16
FP(N)	7	7	0	92.71
FP(I)	7	7	0	95.14

Nota: CE(TC) – Conceito de Ensino como Transmissão de Conhecimentos, CE(S) – Conceito de Ensino como Socialização, CE(PFC) – Conceito de Ensino como Promoção do Funcionamento Cognitivo, CPP(TC) – Conceito do Papel do Professor como Transmissor e Controlador, CPP(O) – Conceito do Papel do Professor como Orientador, CPP(AA) – Conceito do Papel do Professor como Amigo e Apoio; CPA(P) – Conceito do Papel do Aluno como Passivo; CPA(A) – Conceito do Papel do Aluno como Activo, OE(F) – Organização do Espaço em Filas, OE(G) – Organização do Espaço em Grupos; OE(SC) – Organização do Espaço em Semicírculo, OE(OV) – Organização do Espaço em Organização Variável; Ro(F) – Rotinas Fixas; Ro(A) – Rotinas Aleatórias; Re(EI) – Regras Explícitas Impostas; Re(EN) – Regras Explícitas Negociadas; Re(I) – Regras Implícitas; GD(C) – Gestão Disciplinar Comportamental; GD(M) – Gestão Disciplinar Moralizadora; GS(T) – Gestão Disciplinar Terapêutica; FP(RPe) – Fundamentação das Práticas por Razões Pedagógicas; FP(RPr) – Fundamentação das Práticas por Razões Práticas; FP(N) – Fundamentação das Práticas por Negociação; FP(I) – Fundamentação das Práticas por Ideossincrasias.

⁶⁷ Fórmula de cálculo da percentagem de acordo: $\% \text{Acordo} = [(Ia1 + Ia2) / (Ia1 + Ia2 + Nd)] \times 100$, em que *Ia1* é o número de acordos obtidos entre observadores com o critério 5 acordos em 6 multiplicado por .8, *Ia2* é o número de acordos entre observadores com o critério 6 acordos em 6 multiplicado por 1, e *Nd* o número de desacordos (menos de 5 em 6).

Pelos dados apresentados podemos concluir em favor da adequação do sistema de classificação desenvolvido, o qual constitui a base da análise de conteúdo apresentada neste trabalho.

No que diz respeito às observações, não nos foi possível, pelas restrições colocadas pelos professores observados, proceder a uma análise da fidelidade do protocolo de observação estabelecido. As observações serão, assim, apresentadas da forma mais factual possível, evitando recorrer a inferências ou juízos de valor.

Análise dos Dados

Análise dos Dados dos Inquéritos

A análise dos dados obtidos através dos inquéritos administrados ao conjunto dos 279 professores pretendia clarificar vários aspectos: (1) pretendia-se, em primeiro lugar, caracterizar os sujeitos relativamente às suas crenças e práticas sobre a gestão de sala de aula, mais concretamente, pretendia-se analisar a relação entre as variáveis demográficas (idade, anos de serviço, habilitações) e as crenças sobre a gestão de sala de aula, os objectivos de ensino seleccionados e as práticas de gestão de sala de aula; (2) pretendia-se, ainda, analisar a relação entre as crenças, os objectivos, e as práticas, procurando, afinal, determinar se as crenças diferentes correspondem práticas diferentes em termos de gestão de sala de aula. Nestas análises utilizou-se o programa estatístico SPSS 13.0.

A caracterização dos sujeitos relativamente às crenças, objectivos de ensino e práticas de gestão de sala de aula, foi realizada a partir de três variáveis: idade, tempo de serviço, habilitações. A utilização das duas primeiras justifica-se com a necessidade de se perceber se a idade dos professores ou a sua experiência estão, de alguma forma, relacionadas com formas diferentes de pensar a escola, o ensino e o seu papel na sala de aula. Por outro lado, a

formação dos professores – bacharelato, licenciatura, especialização ou mestrado – pode também estar associada a diferentes crenças e práticas.

A relação entre a idade e o tempo de serviço, por um lado, e as crenças sobre a disciplina e a gestão de sala de aula, por outro, foram analisadas através das respetivas correlações (quadro 44).

Quadro 44 – Correlação entre as variáveis idade e tempo de serviço e os resultados na escala de crenças e nas suas sub-escalas

	Crenças	Interacção e Comunicação	Instrução	Disciplina
Idade	-.118*	-.095	-.084	-.080
Tempo de Serviço	-.103	-.068	-.093	-.070

N=279

Nota: * valor significativo para $p < .05$

Como se pode verificar, apenas a correlação entre os resultados globais na escala de crenças e a idade apresenta algum significado estatístico ($r = -.118$, com $p < .05$). De salientar que todas as correlações têm valor negativo, o que implica que, quanto maior é a idade e o tempo de serviço, menores são os resultados obtidos nas escalas de crenças. Como os resultados mais baixos são os que apontam para perspectivas mais centradas no aluno, pode afirmar-se que à medida que a variável idade aumenta, as crenças relativamente à disciplina e à gestão de sala tendem a centrar-se mais na actividade do aluno.

Analísámos, em seguida, a relação entre as habilitações e as crenças. Para tal, realizámos uma comparação dos valores obtidos pelos professores incluídos em cada grupo de habilitações nas quatro escalas de crenças através de análises de variância. Verificou-se que os dados apontam para a igualdade dos grupos relativamente às variáveis dependentes assumidas (Interacção e Comunicação com $F(3, 275) = .658$, $p = .579$, Instrução com $F(3, 275) = 1.024$, $p = .383$, Disciplina, $F(3, 275) = 3.183$ e $p = .24$ e Escala completa, $F(3, 275) = .889$, $p = .447$). Mesmo na sub-escala Disciplina, onde as diferenças são maiores, o teste post-hoc (Scheffe) não aponta para diferenças significativas entre quaisquer dos sub-grupos de habilitações.

A análise dos resultados na escala de objectivos de ensino implicou o recurso a índices de correlação de Spearman entre as diversas variáveis. Entre a variável idade e os diversos objectivos questionados, foram encontradas correlações significativas apenas em quatro situações: Competências de liderança ($r(7) = .913$, $p = .009$), Respeito pelos valores próprios ($r(128) = -.191$,

$p=.04$), Fazer escolhas éticas ($r(15)=-.865$, $p=.001$) e Trabalhar produtivamente com os outros ($r(68)=-.556$, $p<.001$). De salientar o pequeno número de sujeitos que assinalaram o objectivo Competências de Liderança, e o sinal negativo nos outros objectivos. Este sinal negativo significa que à medida que aumenta a idade dos professores que seleccionaram cada um destes objectivos, maior é a importância que eles lhe atribuem. Os restantes objectivos não apresentam correlações significativas.

Entre o tempo de serviço e os objectivos de ensino foram obtidos índices de correlação de Spearman significativos entre: Resolução de problemas ($r(115)=.207$, $p=.026$), Competências de Liderança ($r(7)=.913$, $p=.004$), Fazer escolhas éticas ($r(15)=-.563$, $p=.029$) e Trabalhar Produtivamente com os outros ($r(68)=-.513$, $p<.001$). Destaca-se aqui o objectivo Resolução de Problemas, com sinal positivo, significando que, nos 115 professores que o seleccionaram, a importância que lhe é atribuída diminuiu com a idade. Nos restantes repete-se o padrão já verificado anteriormente em relação à variável idade.

Na comparação entre as diferentes habilitações académicas relativamente à valorização dos diferentes objectivos, não se encontrou nenhuma correlação significativa, significando que as habilitações académicas e o tipo de objectivos seleccionados não têm uma relação estável entre si.

Relativamente à escala de práticas, os itens foram analisados individualmente, tentando verificar se a idade e o tempo de serviço teriam alguma relação com a valorização de cada prática apresentada. Para atingir tal objectivo recorreu-se ao cálculo dos índices de correlação de Spearman entre os itens da escala e as duas variáveis demográficas (apresentam-se, no quadro 45, os itens com correlações significativas com cada uma das variáveis apontadas).

Quadro 45 – Correlações entre as respostas ao questionário de práticas e as variáveis idade e tempo de serviço

	Idade	Tempo de Serviço
2. Existe um horário estável e previsível de actividade ao longo do dia	.143 P=.017 N=279	
18. Entendo que nos recreios não deve haver qualquer orientação dos alunos	.163 P=.007 N=271	.124 P=.041 N=271
24. Utilizo sistemas de recompensa para motivar os alunos a comportarem-se de forma adequada	-.176 P=.003 N=276	-.161 P=.007 N=276

25. Sou tolerante com todas as formas de comportamento dos alunos		.137 P=.022 N=277
28. A punição e a ameaça de punição são ferramentas necessárias e que utilizo sempre que necessário	-.152 P=.011 N=275	-.123 P=.042 N=275
34. Tenho o cuidado de adequar as tarefas a cada aluno pois sei que muitas as vezes os comportamentos problema resultam de tarefas inadequadas	.192 P=.001 N=275	.172 P=.004 N=275
35. Tenho muito cuidado com a forma como comunico com os meus alunos	.186 P=.001 N=276	.198 P=.002 N=276
36. Procuro lidar com os comportamentos problema através da realização de assembleias de turma, em que os próprios alunos analisam os problemas e definem estratégias de resolução	.153 P=.011 N=272	
38. É minha prioridade ajudar o grupo a desenvolver a comunicação, a liderança e competências de resolução de problemas de forma a passar-lhes a responsabilidade de se auto-regularem	.170 P=.005 N=276	.134 P=.026 N=276
39. Muitas vezes ridicularizo alunos com comportamentos inadequados para a sua idade e nível escolar	-.172 P=.004 N=276	-.162 P=.007 N=276
41. Estabeleço e transmito sempre expectativas e regras razoáveis	.138 P=.022 N=276	.168 P=.005 N=276
42. Faço com que os alunos percebam que a participação no grupo e nas actividades é	.161 P=.008 N=274	.167 P=.006 N=274
43. É através do desenvolvimento de aulas motivadoras e interessantes que diminuo	.167 P=.005 N=274	.173 P=.004 N=274

Para saber se os professores com habilitações diversas respondiam de forma significativamente diferente a cada item, recorreu-se a tabelas cruzadas e foram calculados os índices de chi-quadrado (apresentam-se os itens com diferenças significativas no quadro 46).

Quadro 46 – Valores de Chi-quadrado para a comparação dos diferentes perfis de formação e as respostas ao questionário de práticas

Item	χ^2 (9, N)
1. A sala tem áreas de aprendizagem bem definidas	32.946**, N=274
3. As actividades orientadas pelo professor e as actividades livres ocupam aproximadamente o mesmo tempo	21.392*, N=279
9. Exploro os sentimentos e as formas apropriadas de os expressar com os alunos	40.212**, N=272
11. Durante o tempo livre, as interacções são guiadas pelas crianças e não por mim	30.732**, N=275
15. Ignoro os comportamentos que visam apenas chamar a atenção	19.273*, N=275
17. Utilizo alguns alunos como exemplos do comportamento adequado	17.081*, N=273
19. O meu maior cuidado é o desenvolvimento de acções para manutenção da ordem e da disciplina, controlando o comportamento dos alunos	17.723*, N=275
30. Procuro sempre utilizar actividades interessantes e adequadas a cada um dos meus alunos pois quando estão envolvidos nessas actividades há menos frustração e aborrecimento	21.296*, N=275
31. Procuro identificar os sinais de eventuais problemas, pois assim posso intervir preventivamente	19.271*, N=277
34. Tenho o cuidado de adequar as tarefas a cada aluno pois sei que muitas vezes os comportamentos problema resultam de tarefas inadequadas	19.918*, N=275
35. Tenho muito cuidado com a forma como comunico com os meus alunos	29.011**, N=276
36. Procuro lidar com os comportamentos problema através da realização de assembleias de turma, em que os próprios alunos analisam os problemas e definem estratégias de resolução	21.772*, N=272
41. Estabeleço e transmito sempre expectativas razoáveis	18.803*, N=276
44. Procuro demonstrar empatia, aceitação e compreensão pelos meus alunos e pelos seus problemas	19.926*, N=273

* Significativo para $p < .05$, ** significativo para $p < .01$

Das análises até aqui realizadas pode verificar-se que a idade, o tempo de serviço e as habilitações literárias, funcionam como factores diferenciadores num pequeno grupo de variáveis. No caso das crenças, por exemplo, nota-se uma associação muito fraca com a idade e com o tempo de serviço e mesmo com as habilitações. De igual forma, com os objectivos de ensino, parecem existir relações pouco estreitas excepto num número limitado de objectivos. Finalmente, em termos de práticas, notam-se algumas diferenças entre estas variáveis.

Interessa-nos saber neste momento se perfis de crenças diferentes encontram também um reflexo nas práticas e nos objectivos seleccionados pelos seus professores. Por essa razão, procedemos a uma análise de *clusters* com vista a determinar esses perfis diferenciados no que diz respeito às crenças acerca da disciplina e da gestão da sala de aula. Optámos pelo método *K-means*, por ser aquele que nos permite produzir um conjunto de *k clusters* com a maior distinção possível (Hill & Lewicki, 2006).

Os *clusters* foram determinados a partir dos perfis de resposta às três sub-escalas de crenças. Como as escalas eram diferentes, procedeu-se, previamente, a uma normalização dos resultados finais das sub-escalas. Da análise *K-means* obtiveram-se três *clusters* que iremos, de seguida analisar.

Os *clusters* obtidos apresentavam perfis claramente diferenciados quanto aos valores médios das escalas, como se pode verificar através da figura 11.

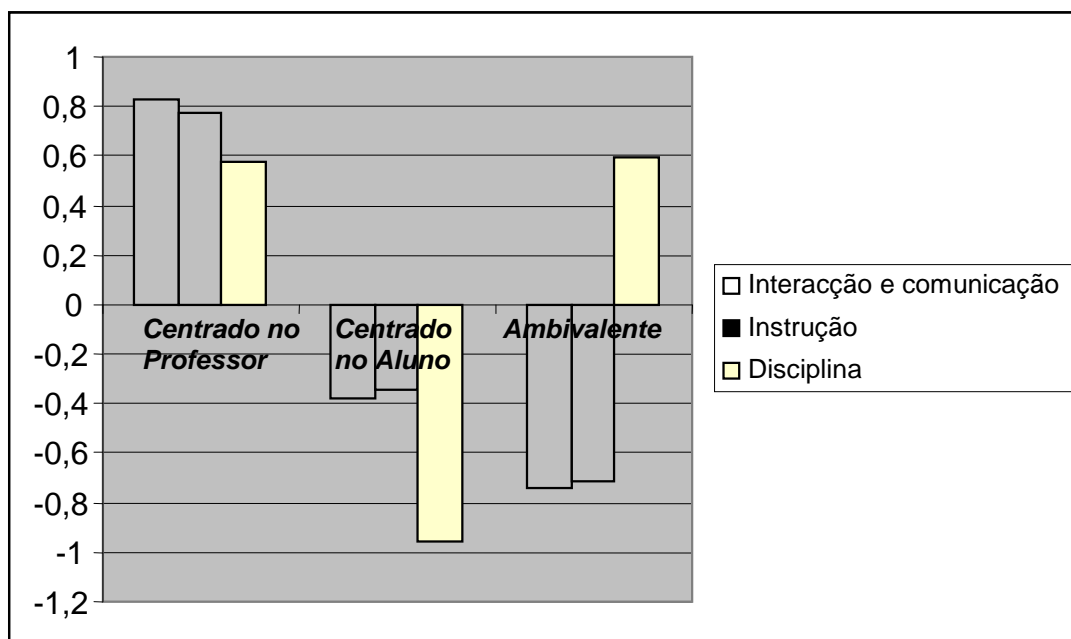


Figura 11 – Comparação dos três clusters relativamente aos resultados médios em cada sub-escala

Os três clusters apresentam comportamentos bastante diferentes nas 3 escalas. No primeiro cluster encontramos um padrão sistemático de resultados acima da média em todas as sub-escalas, podendo assumi-lo, dessa forma, como um padrão claramente *Centrado no Professor*. O segundo cluster assume o padrão inverso, tendo os resultados médios consistentemente abaixo da média. Dessa forma, podemos classificá-lo como *Centrado no Aluno*, no sentido em que assume como papel o de acompanhar os alunos, com estes a assumirem um papel fundamental na organização da interação, da sua instrução e na disciplina na sala de aula. Finalmente, o terceiro cluster difere dos dois anteriores no sentido em que apresenta resultados extremos nas três sub-escalas. Dessa forma, ele apresenta as médias mais baixas em termos de Interação e comunicação e de Instrução, atribuindo um papel *fundamental* aos alunos na gestão das interações e mesmo das suas aprendizagens. Por outro lado, aparentemente em contradição com esta posição, assume uma perspectiva extremamente controladora em termos de disciplina. Entendemos designar este terceiro cluster *Ambivalente*, pois implica uma clara situação de polarização das crenças, em torno da extrema liberdade e do extremo controlo. No quadro 47 encontram-se as frequências dos três perfis encontrados.

Quadro 47 – Distribuição dos três perfis encontrados

Perfil	Frequência	Porcentagem	% Cumulativa
Centrado no Professor	107	38.4	38.4
Centrado no Aluno	106	38.0	76.3
Ambivalente	66	23.7	100.0
Total	279	100.0	100.

O perfil mais frequente é o Centrado no Professor, embora com uma diferença mínima relativamente ao Centrado no Aluno. O perfil ambivalente é o que surge com menor frequência, embora representando cerca de 24% dos sujeitos. Procurou-se, em seguida, saber se os três perfis se poderiam distinguir em termos das características demográficas: idade, tempo de serviço e habilitações (quadro 48 e 49).

Quadro 48 – Comparação das médias de idade e tempo de serviço nos três grupos

Variáveis	Centrado no Professor					Centrado no Aluno					Ambivalente				
	N	Min.	Max.	Média	DP	N	Min.	Max.	Média	DP	N	Min.	Max.	Média	DP
Idade	107	22	63	39.39	9.73	106	23	59	41.8	10.12	66	23	61	37.85	10.2
Tempo de serviço	107	1	31	15.63	9.63	106	1	38	17.9	10.41	66	1	32	14.52	10.6

Como se pode verificar, o grupo Centrado no Aluno é o que apresenta as maiores médias nas duas variáveis e o Ambivalente as menores. As diferenças entre os grupos são apenas significativas na variável idade ($F(2, 276)=3.447$, $p=.033$) especificamente entre os grupos Centrado no Aluno e Ambivalente (post-hoc Scheffe, diferença média= 3.953, $p=.043$).

Quadro 49 – Comparação entre as habilitações académicas dos diferentes perfis

	Habilitações Académicas				Total
	Bacharelato	Licenciatura	Especialização	Mestrado	
Centrado no Professor	36 (33.6%)	52 (48.6%)	17 (15.9%)	2 (1.9%)	107 (100%)
Centrado no Aluno	40 (37.7%)	38 (35.8%)	26 (24.5%)	2 (1.9%)	106 (100%)
Ambivalente	15 (22,7%)	42 (63.6%)	9 (13.6%)	0 (0%)	66 (100%)
Total	91 (32.6%)	42 (47.3%)	52 (18.6%)	4 (1,4%)	279 (100%)

A distribuição dos perfis pelos diversos níveis de formação, apresentada no quadro 49, apresenta algumas diferenças importantes ($\chi^2(6, 279)= 14.097$, $p=.029$). A diferença mais significativa encontra-se na distribuição da formação

no perfil Centrado no Aluno, onde o bacharelato é a formação mais frequente. Nos outros dois perfis, é a licenciatura a mais frequente. Por outro lado, é no perfil Centrado no Aluno que a percentagem relativa de professores com especialização é maior.

Interessava-nos, em seguida, verificar se professores com perfis diferentes em termos de crenças relativas à gestão da sala de aula tinham também diferenças no tipo de objectivos de ensino seleccionados. Para isso, foram analisados dois aspectos: o número de vezes que cada objectivo foi seleccionado em cada perfil e a valorização média desse objectivo em cada perfil (quadro 50).

Pela leitura do quadro, pode verificar-se que os professores nos três perfis têm opções diferentes relativamente aos objectivos do ensino. Olhando para os três mais seleccionados em cada perfil, pode verificar-se que, para os professores com uma perspectiva Centrada no Professor, temos a aplicação de aprendizagens, a abertura a novas ideias e o ler, escrever e contar; para os professores com uma perspectiva Centrada no Aluno, temos a aplicação de aprendizagens, a abertura a novas ideias e o pensamento criativo; e, finalmente, para os professores Ambivalentes, temos a abertura a novas ideias, o pensamento criativo e os direitos e deveres de cidadania.

Olhando para as valorizações, verificamos que, para os professores Centrados no Professor, as pontuações mais baixas (correspondentes aos itens mais valorizados) são atribuídas ao ler, escrever e contar, à aplicação das aprendizagens e ao pensamento criativo, enquanto os Centrados no Aluno as atribuem ao pensamento criativo, abertura a novas ideias e aplicação das aprendizagens, e, finalmente, os professores Ambivalentes, ao ler, escrever e contar, conceitos e teorias das áreas do saber e aos direitos e responsabilidades de cidadania.

Quadro 50 – Número de vezes que os objectivos foram seleccionados por cada perfil e média das valorizações atribuídas

Objectivo	Centrada no Professor			Centrada no Aluno			Ambivalentes		
	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP
Pensar criativamente	35 32,70%	3.97	1.636	62 58.49%	4.40	1.552	40 60.60%	3.75	1.676
Direitos e responsabilidades de cidadania	65 60.74%	3.43	1.639	58 54.71%	3.83	1.634	39 59.09%	4.13	1.720
Aplicar aprendizagens	73 68.22%	4.23	1.458	75 70.75%	3.84	1.452	35 53.03%	3.66	1.434
Resolução de problemas	36 33.64%	3.14	1.743	56 52.83%	3.59	1.411	23 34.84%	3.35	1.301
Competências linguísticas	27 25.23%	3.74	1.723	23 21.69%	3.17	1.497	21 31.18%	3.81	1.470
Abertura a novas ideias	71 66.35%	3.76	1.563	70 66.03%	4.33	1.800	42 63.63%	4.10	1.845
Capacidade de concentração	25 23.36%	3.48	1.447	11 10.37%	3.55	1.635	19 28.78%	4.05	1.393
Ler, escrever e contar	69 64.48%	4.90	1.506	53 50.00%	3.49	2.044	37 56.06%	4.35	1.620
Auto-estima e auto-confiança	37 34.57%	3.27	1.726	34 32.07%	3.65	1.773	26 39.39%	3.38	1.602
Competências, estratégias e hábitos de estudo	50 46.72%	3.08	1.563	55 51.88%	3.24	1.610	33 50.00%	3.00	1.458
Factos e termos das áreas de saber	26 24.29%	2.65	1.648	11 10.37%	2.27	1.191	4 6.06%	3.75	1.893
Competências de liderança	2 1.86%	2.00	.000	1 .94%	3.00	---	4 6.06%	1.50	.557
Respeito pelos valores próprios	49 45.79%	3.00	1.673	49 46.22%	2.51	1.596	30 45.45%	2.67	1.422
Fazer escolhas éticas	5 4.67%	2.60	1.673	8 7.54%	2.25	1.669	2 3.03%	1.00	.000
Trabalhar produtivamente com os outros	20 18.69%	2.10	1.483	32 30.18%	2.97	1.470	16 24.24%	1.50	.632
Compromisso activo com a honestidade	9 8.41%	3.67	2.00	13 12.26%	2.38	1.261	10 15.15%	2.90	1.969
Organizar e utilizar o tempo	9 8.41%	3.33	2.00	11 10.37%	2.18	1.079	5 7.57%	3.80	2.168
Conceitos e teorias das áreas de saber	23 21.49%	3.83	1.850	13 12.26%	2.69	1.797	10 15.15%	4.20	1.874

Para ter uma noção mais clara da seriação efectuada por cada perfil de professor, realizámos um cruzamento das duas medidas apresentadas anteriormente – o número relativo de escolhas, através das percentagens de

escolhas, e a pontuação média atribuída por cada professor que seleccionou o item. Dessa forma, conseguimos obter um indicador numérico único que nos permite verificar qual a pontuação média atribuída por cada 100 professores (quadro 51).

Quadro 51 – Pontuações médias atribuídas por cada perfil aos diversos objectivos

Objectivo	Centrada no Professor	Centrada no Aluno	Ambivalentes	Diferença máxima posições	Diferença máxima pontuações
Pensar criativamente	129,81 (7º)	257,35 (3º)	227,25 (4º)	4	127.54
Direitos e responsabilidades de cidadania	208,33 (4º)	209,53 (4º)	244,04 (2º)	2	35.70
Aplicar aprendizagens	288,57 (2º)	271,68 (2º)	194,08 (5º)	3	94.49
Resolução de problemas	105,62 (9º)	189,65 (5º)	116,71 (10º)	5	84.03
Competências linguísticas	94,36 (10º)	68,75 (11º)	118,79 (9º)	2	50.04
Abertura a novas ideias	249,47 (3º)	285,90 (1º)	260,88 (1º)	2	36.43
Capacidade de concentração	81,29 (12º)	36,81 (12º)	116,55 (11º)	1	79.74
Ler, escrever e contar	315,95 (1º)	174,5 (7º)	243,86 (3º)	6	141.45
Auto-estima e auto-confiança	113,04 (8º)	117,05 (8º)	133,13 (7º)	1	20.09
Competências, estratégias e hábitos de estudo	143,89 (5º)	168,09 (6º)	150 (6º)	1	24.2
Factos e termos das áreas de saber	64,36 (13º)	23,53 (15º)	22,72 (16º)	3	41.64
Competências de liderança	3,72 (18º)	2,82 (18º)	9,09 (17º)	1	6.27
Respeito pelos valores próprios	137,37 (6º)	116,01 (9º)	121,35 (8º)	3	21.36
Fazer escolhas éticas	12,14 (17º)	16,96 (17º)	3,03 (18º)	1	13.93
Trabalhar produtivamente com os outros	39,24 (14º)	89,63 (10º)	36,36 (14º)	4	53.27
Compromisso activo com a honestidade	30,86 (15º)	29,17 (14º)	43,93 (13º)	2	14.76
Organizar e utilizar o tempo	28,00 (16º)	22,60 (16º)	28,76 (15º)	1	6.16
Conceitos e teorias das áreas de saber	82,30 (11º)	32,97 (13º)	63,63 (12º)	2	49.33

É possível verificar, através deste quadro, que os diferentes perfis apresentam valorizações muito diferentes dos diferentes objectivos. A diferença mais significativa encontra-se no objectivo “Ler, escrever e contar”, que está em primeiro lugar para a perspectiva Centrada no Professor e em sétimo para

a perspectiva Centrada no Aluno, com a maior diferença de pontuações. Outro objectivo em que se encontram diferenças claras, é na “Resolução de problemas”, que para a perspectiva Centrada no Aluno está na quinta posição, enquanto para os Ambivalentes, se encontra na décima. Diferença semelhante pode verificar-se no objectivo “Pensar criativamente”, que para a perspectiva Centrada no Aluno está em terceiro e para a Centrada no Professor apenas em sétimo, com a segunda maior diferença de pontuações. Nos objectivos menos seleccionados as diferenças já não são tão claras entre os três perfis.

Os resultados na escala de objectivos foram comparados através de estatísticas não-paramétricas – teste de Kruskal-Wallis – tendo-se verificado diferenças significativas entre os três grupos na importância atribuída a dois objectivos: “Ler, escrever e contar” ($\chi^2(2, 159) = 15.204$, $p < .001$) e “Trabalhar produtivamente com os outros” ($\chi^2(2, 68) = 12.817$, $p = .002$). No primeiro caso, os perfis que mais se diferenciavam foram o Centrado no Aluno e o Centrado no Professor, enquanto no segundo foram o Centrado no Aluno e o Ambivalente.

Analizou-se, finalmente, os padrões de resposta dos diferentes perfis ao questionário de práticas. Para tal, realizaram-se comparações entre os grupos para cada item através de estatísticas não-paramétricas – Teste do chi-quadrado – analisando-se, nos casos em que as diferenças entre os grupos eram significativas, as respectivas tabelas cruzadas em busca das diferenças específicas entre os grupos. No quadro 52, estão apresentados os itens em que os grupos diferiram significativamente.

Quadro 52 – Itens do questionário de práticas em que os perfis diferem significativamente

Item	$\chi^2(6, N)$
1. A sala tem áreas de aprendizagem bem definidas	17.048 ** (n=274)
2. Existe um horário estável e previsível de actividades ao longo do dia	21.857 ** (n=279)
16. As crianças têm a possibilidade de fazer escolhas	21.413 ** (n=277)
17. Utilizo alguns alunos como exemplos do comportamento adequado	16.323 * (n=273)
18. Entendo que nos recreios não deve haver qualquer orientação dos alunos	13.710 * (n=271)
19. O meu maior cuidado é o desenvolvimento de acções para manutenção da ordem e da disciplina, controlando o comportamento dos alunos	13.122 * (n=275)
21. Não imponho limites aos meus alunos, para que eles possam atingir o seu verdadeiro potencial	15.723 * (n=276)
22. Normalmente, deixo que os alunos sofram as consequências dos seus comportamentos a não ser que envolvam riscos físicos	20.019 ** (n=275)

23. Eu estabeleço as regras e os procedimentos e ajudo os alunos a compreender, aceitar e seguir essas regras	31.696 ** (n=274)
28. A punição e a ameaça de punição são ferramentas necessárias e que utilizo quando necessário	16.484 * (n=275)
31. Procuo identificar os sinais de eventuais problemas, pois assim posso intervir preventivamente	13.368 * (n=277)
34. Tenho o cuidado de adequar as tarefas a cada aluno pois sei que muitas vezes os comportamentos problema resultam de tarefas inadequadas	18.240 ** (n=275)
35. Tenho muito cuidado com a forma como comunico com os meus alunos	15.075 * (n=276)
36. Procuo lidar com os comportamentos problema através da realização de assembleias de turma, em que os próprios alunos analisam os problemas e definem estratégias de resolução	22.561 ** (n=272)
38. É minha prioridade ajudar o grupo a desenvolver a comunicação, a liderança e competências de resolução de problemas de forma a passar-lhes a responsabilidade de se auto-regularem	25.050 ** (n=276)
39. Muitas vezes ridicularizo alunos com comportamentos inadequados para a sua idade e nível mental	18.909 ** (n=276)
42. Faço com que os alunos percebam que a participação no grupo e nas suas actividades é algo de agradável e recompensador	14.584 * (n=274)
43. É através do desenvolvimento de aulas motivadoras e interessantes que diminuo os problemas de disciplina	21.155 ** (n=274)

Nos restantes itens da escala não se verificaram diferenças significativas entre os três perfis. Apresentamos, em seguida, as tabelas cruzadas com as respostas dos três perfis a cada um dos itens do quadro anterior.

Quadro 53 – Distribuição das respostas ao item 1 – A sala tem áreas de aprendizagem bem definidas

Perfil	Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente	Total
Centrado no Professor	35 32.7%	34 31.8%	31 29.0%	7 6.5%	107 100%
Centrado no Aluno	17 16.3%	26 25.0%	48 46.2%	13 12.5%	106 100%
Ambivalente	13 20.6%	26 41.3%	18 28.6%	6 9.5%	66 100%
Total	65 23.7%	86 31.4%	97 35.4%	26 9.5%	274 100%

Como se pode ver no quadro, os três grupos apresentam um padrão de resposta bastante diferente entre si. Enquanto os professores com uma perspectiva Centrada no Professor e os Ambivalentes, na sua maioria, discordam desta afirmação, os professores com uma perspectiva Centrada no Aluno, demonstram uma significativa concordância. Uma comparação das médias das respostas demonstra isso mesmo ($F(2,271)= 6.508$, $p=.002$). Os testes post-hoc (Scheffe) permitem encontrar diferenças significativas entre as respostas Centradas no Professor e Centradas no Aluno (dif. Média= -.455, $p=.002$).

Quadro 54 – Distribuição das respostas ao item 2 – Existe um horário estável e previsível de actividades ao longo do dia

Perfil	Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente	Total
Centrado no Professor	16 15.0%	30 28.0%	40 37.4%	21 19.6%	107 100%
Centrado no Aluno	17 16.0%	40 37.7%	31 29.2%	18 17.0%	106 100%
Ambivalente	26 39.4%	19 28.8%	16 24.2%	5 7.6%	66 100%
Total	59 21.1%	89 31.9%	87 31.2%	44 15.8%	279 100%

Também aqui se verificam padrões de resposta diversos. Vemos concordância por parte dos Centrados no Professor, discordância por parte dos Centrados no Aluno e dos Ambivalentes. A análise das diferenças das médias de respostas foi também significativa ($F(2,276)=8.603$, $p<.001$), com as diferenças, novamente, a surgirem entre Centrados no Professor e no Aluno (dif. Média=.617, $p<.001$).

Quadro 55 – Distribuição das respostas ao Item 16 – As crianças têm a possibilidade de fazer escolhas

Perfil	Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente	Total
Centrado no Professor	10 9.4%	15 14.2%	53 50.0%	28 26.4%	106 100%
Centrado no Aluno	2 1.9%	8 7.5%	44 41.5%	52 49.1%	106 100%
Ambivalente	5 7.7%	4 6.2%	21 32.3%	35 53.8%	65 100%
Total	17 6.1%	27 9.7%	118 42.6%	115 41.5%	277 100%

Neste item, embora todos os perfis apontem para a concordância com a afirmação, verificam-se também diferenças entre as médias de respostas ($F(2,274)= 8.625$, $p<.001$), com os grupos Centrado no Professor e Centrado no Aluno a diferenciarem-se novamente (dif. Média=-.433, $p=.001$), com maior concordância para os segundos, e entre Centrados no Professor e Ambivalentes (dif. Média=-.389, $p=.012$).

Quadro 56 – Distribuição das respostas ao Item 17 – Utilizo alguns alunos como exemplo do comportamento adequado

Perfil	Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente	Total
Centrado no Professor	14 13.5%	22 21.2%	42 40.4%	26 26.0%	104 100%
Centrado no Aluno	21 20.2%	33 31.7%	37 35.6%	13 12.5%	104 100%
Ambivalente	6 9.2%	21 32.3%	17 26.2%	21 32.3%	65 100%
Total	41 15.0%	76 27.8%	96 35.2%	60 22.0%	273 100%

Também aqui se verificam diferenças entre os professores Centrados no Professor e os outros dois grupos ($F(2,270)= 5.043$, $p=.007$, diferença entre Centrados no Professor e Centrados no Aluno, dif. Média=.365, $p=.027$, e entre Centrados no Professor e Ambivalentes, dif. Média=-.412, $p=.029$), com os Centrados no Aluno a demonstrarem maior discordância relativamente aos outros dois grupos.

Quadro 57 – Distribuição das respostas ao Item 18 – Entendo que no recreio não deve haver qualquer orientação dos alunos

Perfil		Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente	Total
Centrado no Professor	no	34 33.7%	36 35.6%	21 20.8%	10 9.9%	101 100%
Centrado no Aluno	no	24 22.6%	35 33.0%	23 21.7%	24 22.6%	106 100%
Ambivalente		27 42.2%	15 23.4%	15 23.4%	7 10.9%	64 100%
Total		85 31.4%	86 31.7%	59 21.8%	41 15.1%	271 100%

Tal como nos itens anteriores, também aqui o grupo Centrado no Aluno se diferencia claramente dos outros ($F(2,268)=4.589$, $p=.011$, diferença entre Centrados no Professor e Centrados no Aluno, dif. Média= -.374, $p=.035$, e entre Centrados no Aluno e Ambivalentes, dif. Média=.412, $p=.044$), neste caso com maior concordância que os outros.

Quadro 58 – Distribuição das respostas ao Item 19 – O meu maior cuidado é o desenvolvimento de acções para manutenção da ordem e da disciplina, controlando o comportamento dos alunos

Perfil		Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente	Total
Centrado no Professor	no	15 14.0%	19 17.8%	46 43.0%	27 25.2%	107 100%
Centrado no Aluno	no	18 17.5%	35 34.0%	35 34.0%	15 14.6%	103 100%
Ambivalente		12 18.5%	23 35.4%	18 27.7%	12 18.5%	65 100%
Total		45 16.4%	77 28.0%	99 36.0%	54 19.6%	275 100%

Neste item, as diferenças entre os perfis surgem apenas entre os professores Centrados no Professor e os professores Centrados no Aluno ($F(2,272)= 3.904$, $p=.021$, dif. Média=-.338, $p=.043$), com os primeiros a demonstrar maior concordância que os segundos embora não se distinguindo, significativamente, dos professores Ambivalentes.

Quadro 59 – Distribuição das respostas ao Item 21 – Não imponho limites aos meus alunos, para que eles possam atingir o seu verdadeiro potencial

Perfil		Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente	Total
Centrado no Professor	no	22 20.8%	25 23.6%	43 40.6%	16 15.1%	106 100%
Centrado no Aluno	no	9 8.7%	16 15.4%	47 45.2%	32 30.8%	104 100%
Ambivalente		10 15.2%	12 18.2%	22 33.3%	22 33.3%	66 100%
Total		41 14.9%	53 19.2%	112 40.6%	70 25.4%	276 100%

Neste item verifica-se uma maior frequência das concordâncias em todos os perfis. No entanto, a distribuição das respostas dos professores Centrados no Professor é maior, surgindo, por essa razão, diferenças significativas entre este grupo e os Centrados no Aluno ($F(2,273)=6.719$, $p<.001$, dif. Média= -.481, $p=.002$).

Quadro 60 – Distribuição das respostas ao Item 22 – Normalmente, deixo que os alunos sofram as consequências dos seus comportamentos a não ser que envolvam riscos físicos

Perfil		Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente	Total
Centrado no Professor	no	24 23.3%	29 28.2%	41 39.8%	9 8.7%	103 100%
Centrado no Aluno	no	9 8.5%	28 26.4%	50 47.2%	19 17.9%	106 100%
Ambivalente		15 22.7%	19 28.8%	16 24.2%	16 24.2%	66 100%
Total		48 17.5%	76 27.6%	107 38.9%	44 16.0%	275 100%

Neste item, as diferenças surgem, novamente, entre os professores Centrados no Professor e os Centrados no Aluno ($F(2,272)=4.850$, $p=.009$, dif. Média=-.405, $p=.009$), demonstrando os primeiros uma maior discordância relativamente à afirmação proposta. Novamente, os Ambivalentes não se diferenciam significativamente dos outros dois grupos.

Quadro 61 – Distribuição das respostas ao Item 28 – A punição e a ameaça de punição são ferramentas necessárias e que utilizo quando necessário

Perfil		Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente	Total
Centrado no Professor	no	27 26.2%	34 33.0%	32 31.1%	10 9.7%	103 100%
Centrado no Aluno	no	50 47.2%	36 34.0%	16 15.1%	4 3.8%	106 100%
Ambivalente		19 28.8%	25 37.9%	16 24.2%	6 9.1%	66 100%
Total		96 34.9%	95 34.5%	64 7.3%	20 7.3%	275 100%

Neste item surge novamente uma diferenciação entre os professores Centrados no Aluno e os outros dois grupos ($F(2,272)=8.076$, $p<.001$, diferença

entre Centrados no Aluno e Centrados no Professor, dif. Média=.488, $p=.001$, e entre Centrados no Aluno e Ambivalentes, dif. Média=-.382, $p=.030$), com aqueles a apresentarem um padrão de discordância significativamente maior que os outros dois.

Quadro 62 – Distribuição das respostas ao Item 31 – Procuro identificar os sinais de eventuais problemas, pois assim posso intervir preventivamente

Perfil		Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente	Total
Centrado no Professor	no	1 1.0%	12 11.4%	38 36.2%	54 51.4%	105 100%
Centrado no Aluno	no	1 .9%	5 4.7%	31 29.2%	69 65.1%	106 100%
Ambivalente		3 4.5%	2 3.0%	28 42.4%	33 50.0%	66 100%
Total		5 1.8%	19 6.9%	97 35.0%	156 56.3%	277 100%

No item 31, as maiores frequências surgiram na concordância extrema em todos os perfis. No entanto, a distribuição dos resultados dos professores Centrados no Professor mostrou-se significativamente diferente da dos professores Centrados no Aluno ($F(3,697)$, $p=.026$, dif. Média=-.268, $p=.028$).

Quadro 63 – Distribuição das respostas ao Item 34 – Tenho o cuidado de adequar as tarefas a cada aluno pois sei que muitas vezes os comportamentos problema resultam de tarefas inadequadas

Perfil		Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente	Total
Centrado no Professor	no	4 3.8%	20 19.2%	41 39.4%	39 37.5%	104 100%
Centrado no Aluno	no	3 2.9%	2 1.9%	43 41.0%	57 54.3%	105 100%
Ambivalente		3 4.5%	10 15.2%	24 36.4%	29 43.9%	66 100%
Total		10 3.6%	32 11.6%	108 39.3%	125 45.5%	275 100%

Embora a concordância seja a dominante neste item, os professores Centrados no Professor parecem menos inclinados a concordar em absoluto do que os professores Centrados no Aluno, diferenciando-se significativamente deste grupo ($F(2,272)=5.756$, $p=.004$, dif. Média=-.361, $p=.005$).

Quadro 64 – Distribuição das respostas ao Item 35 – Tenho muito cuidado com a forma como comunico com os meus alunos

Perfil		Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente	Total
Centrado no Professor	no	2 1.9%	6 5.8%	45 44.2%	50 48.1%	104 100%
Centrado no Aluno	no	4 3.8%	3 2.8%	29 27.4%	70 66.0%	106 100%
Ambivalente		2 3.0%	4 6.1%	34 51.5%	26 39.4%	66 100%
Total		8 2.9%	13 4.7%	109 39.5%	146 52.9%	276 100%

Este foi o primeiro item em que as diferenças surgiram apenas entre os professores Centrados no Aluno e Ambivalentes, com os professores Centrados no Professor a não se diferenciarem significativamente de nenhum deles. Neste item verifica-se uma concordância muito maior por parte dos professores Centrados no Aluno do que pelos professores Ambivalentes ($F(2,273)=3.500$, $p=.032$, dif. Média= .284, $p=.040$).

Quadro 65 – Distribuição das respostas ao Item 36 – Procuo lidar com os comportamentos problema através da realização de assembleias de turma, em que os próprios alunos analisam os problemas e definem estratégias de resolução

Perfil		Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente	Total
Centrado no Professor	no	23	21	38	18	100
		23.0%	21.0%	38.0%	18.0%	100%
Centrado no Aluno	no	6	21	40	39	106
		5.7%	19.8%	37.7%	36.8%	100%
Ambivalente		5	17	29	15	66
		7.6%	25.8%	43.9%	22.7%	100%
Total		34	59	107	72	272
		12.5%	21.7%	39.3%	26.5%	100%

Embora as maiores percentagens de resposta, em cada perfil, se encontrem na concordância, a média das respostas obtida pelos professores Centrados no Professor é significativamente menor do que a obtida pelos professores Centrados no Aluno ($F(2,269)=8.619$, $p<.001$, dif. Média= -.547, $p<.001$). Não se verificam diferenças entre os professores Ambivalentes e os outros dois grupos.

Quadro 66 – Distribuição das respostas ao Item 38 – É minha prioridade ajudar o grupo a desenvolver a comunicação, a liderança e competências de resolução de problemas de forma a passar-lhes a responsabilidade de se auto-regularem

Perfil		Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente	Total
Centrado no Professor	no	5	16	47	36	104
		4.8%	15.4%	45.2%	34.6%	100%
Centrado no Aluno	no	2	10	40	54	106
		1.9%	9.4%	37.7%	50.9%	100%
Ambivalente		10	10	32	14	66
		15.2%	15.2%	48.5%	21.2%	100%
Total		17	36	119	104	276
		6.2%	13.0%	43.1%	37.7%	100%

Neste item, os professores Ambivalentes são os que mais se diferenciam, tanto dos professores Centrados no Professor como dos professores Centrados no Aluno ($F(2,273)=11.429$, $p<.001$, diferença entre Centrados no Professor e Ambivalentes, dif. Média= .339, $p=.036$, e entre Centrados no Aluno e Ambivalentes, dif. Média=.620, $p<.001$), apresentando

médias de concordância significativamente mais baixas que os outros dois grupos que não se distinguem entre si.

Quadro 67 – Distribuição das respostas ao Item 39 – Muitas vezes ridicularizo alunos com comportamentos inadequados para a sua idade e nível escolar

Perfil		Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente	Total
Centrado no Professor	no	60 57.1%	27 25.7%	16 15.2%	2 1.9%	105 100%
Centrados no Aluno	no	77 72.6%	22 20.8%	5 4.7%	2 1.9%	106 100%
Ambivalente		36 55.4%	15 23.1%	7 10.8%	7 10.8%	65 100%
Total		173 62.7%	64 23.2%	28 10.1%	11 4.0%	276 100%

Embora, a maior parte dos professores dentro de cada perfil discorde completamente desta afirmação, há uma maior percentagem de concordâncias junto dos professores Ambivalentes, que os permite diferenciar do grupo que mais discorda, os Centrados no Aluno ($F(2,271)=5.609$, $p=.004$, dif. Média= .411, $p=.007$).

Quadro 68 – Distribuição das respostas ao Item 42 – Faço com que os alunos percebam que a participação no grupo e nas suas actividades é algo de agradável e recompensador

Perfil		Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente	Total
Centrado no Professor	no	1 1.0%	7 6.8%	38 36.9%	57 55.3%	103 100%
Centrados no Aluno	no	2 1.9%	2 1.9%	21 19.8%	81 76.4%	106 100%
Ambivalente		2 3.1%	1 1.5%	21 32.3%	41 63.1%	65 100%
Total		5 1.8%	10 3.6%	80 29.2%	179 65.3%	274 100%

Neste item, os professores Centrados no Professor e os professores Centrados no Aluno voltam a diferenciar-se ($F(2,271)=3.705$, $p=.026$, dif. Média= .242, $p=.028$) com os primeiros a demonstrarem menor concordância com a afirmação.

Quadro 69 – Distribuição das respostas ao Item 43 – É através do desenvolvimento de aulas motivadoras e interessantes que diminuo os problemas de disciplina

Perfil		Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente	Total
Centrado no Professor	no	0 0%	15 14.4%	32 30.8%	57 54.8%	104 100%
Centrados no Aluno	no	1 1.0%	3 2.9%	26 24.8%	75 71.4%	105 100%
Ambivalente		2 3.1%	1 1.5%	23 35.4%	39 60%	65 100%
Total		3 1.1%	19 6.9%	81 29.6%	171 62.4%	274 100%

No último item com diferenças significativas nas frequências de respostas voltam a diferenciar-se os professores Centrados no Professor e os professores Centrados no Aluno ($F(2,271)=4.065$, $p=.018$, dif. Média= $-.263$, $p=.018$), com estes a apresentarem a maior concordância com a afirmação.

Com estas diferenças, questionou-se se seria possível, através das respostas dos professores ao questionário de práticas e ao questionário de objectivos de ensino, determinar o tipo de crenças que lhes estariam subjacentes. Para esse efeito foi realizada uma Análise Discriminante, em que, através dos resultados nas duas escalas referidas, se procurava determinar a integração nos clusters obtidos anteriormente (quadro 70).

Quadro 70 – Matriz de classificação dos sujeitos resultante da Análise Discriminante

		Predição			Total
		Centrado no Professor	Centrado no Aluno	Ambivalente	
Original	Centrado no Professor	62 86.1%	8 11.1%	2 2.8%	72 100%
	Liberal	8 9.8%	69 84.1%	5 6.1%	82 100%
	Ambivalente	2 4.0%	5 10.0%	43 86.0%	50 100%

A matriz de classificação obtida permitiu classificar 85.3% dos casos, o que nos permite afirmar que as variáveis apresentam uma razoável dependência, com as práticas e os objectivos de ensino a constituírem razoáveis preditores do tipo de crenças que os professores possuem relativamente à gestão da sala de aula, medidos através dos seus resultados nas dimensões Interação e Comunicação, Instrução e Disciplina.

Análise dos Dados das Entrevistas e Observações

A análise dos dados pretendeu obter uma imagem da diversidade de crenças e práticas existentes. Dessa forma, recorrendo a exemplos de material, pretendemos ilustrar as crenças relativas ao conceito de ensino e dos papéis do professor e dos alunos, bem como das suas práticas em termos de organização da sala de aula, do estabelecimento de rotinas e de regras e da

sua acção disciplinar. Pretendeu-se ainda analisar as razões que os professores apontam para a utilização de uma determinada forma de acção.

A primeira dimensão em análise refere-se às crenças dos professores relativamente ao conceito de ensino. As categorias utilizadas na análise dos dados das entrevistas foram: ensino como transmissão de conhecimentos, ensino como socialização e ensino como promoção do desenvolvimento cognitivo. A primeira categoria esteve presente em três dos nove entrevistados (P2, P3 e P6).

É transmitir saberes... e transmitir conhecimentos académicos (P2)

Em primeiro lugar, as crianças estão aqui para realizar aprendizagens escolares. O ensino é este processo entre professor-turma e entre o grupo, de todos nós conseguirmos...atingir os objectivos da aprendizagem (P6)

A ensinar as aulas, a expor as aulas, os temas de Estudo do Meio, de Língua Portuguesa, de Matemática e tentar que eles vão aprendendo o mais possível, às vezes até actividades de Expressão Plástica (P6)

Uma das características apontadas para esta categoria referia-se à valorização das aprendizagens académicas. Este aspecto está bastante claro em P6, quando distingue, claramente, as actividades de Expressão Plástica, das restantes, tradicionalmente consideradas áreas académicas.

Apenas um professor (P2) referiu a socialização como um significado de ensino.

Ajudar os outros a integrar-se na sociedade como cidadãos cívicos e a prepará-los para, com uma boa bagagem, se saberem movimentar na sociedade (P2)

O ensino enquanto promoção do desenvolvimento cognitivo, por outro lado, apareceu referido pela maior parte dos professores (8 em 9).

Fazer reflectir, ensinar a pensar, é deixar falar... é saber reflectir... eu trabalho muito a parte do pensamento divergente, da reflexão, da crítica, do construtivismo (P2)

Para mim, ensinar é acima de tudo levar o aluno a descobrir e a aplicar futuramente aquilo que aprende... Não é como no meu

tempo... em que eu era instruída, transmitia as coisas... eu preocupo-me é que sejam eles a procurar as suas soluções e eles sabem aplicar aquilo que aprendem, muito mais do que aquele saber livresco (P7)

Nós estamos lá para desenvolver competências, para desenvolver aptidões. A nós cabe-nos criar condições para que essas competências e essas aptidões venham ao de cima, que elas se desenvolvam (P5)

Nesta categoria encontramos ainda de forma muito clara alguns princípios das correntes construtivistas: a construção do próprio conhecimento (P9), o foco na individualidade do aluno (P3), e a valorização de todas as áreas do saber (P8).

O ensino é uma forma de nós ajudarmos alguém a construir o seu próprio conhecimento (P9)

Depois há que ter em conta o desenvolvimento global das crianças. Acho que é muito importante atender à diversidade dos alunos e às características de cada um (P3)

Ensino não é só chegarmos aqui e despejarmos conceitos, temos que preparar o aluno em todos os saberes (P8)

O papel do professor na sala de aula foi analisado em três categorias: o de transmissor e controlador, o de organizador e o de amigo e apoio dos alunos. Estas três categorias diferenciam-se em termos de proximidade entre professor e alunos, sendo máxima a distância no primeiro e mínima no último. Vê-se bem a diferença entre ambos comparando uma proposta claramente de controlo (P4) e uma claramente de apoio (P2)

Aqui quem manda sou eu... nos pequeninos tem que haver uma pessoa ali que lhes dá a segurança que os faz sentir que ela é que manda. Às vezes eles têm questões e nós até discutimos até... mas no fim, eu é que mando (P4)

Ser amiga e parceira dos alunos, com tudo o que isto acarreta, quer dizer, o meu papel é equilibrar os conflitos entre eles, e tentar fazer-lhes entender que estamos ali para trabalhar em equipa (P2)

A posição intermédia está bem expressa nas palavras de P9:

Organizar as coisas de maneira a conseguir atingir aquele objectivo. Orientar o trabalho dos alunos, motivar os alunos para realizares essas aprendizagens, tentar que as suas aprendizagens sejam o mais diversificadas possível, atender sempre às características de cada um (P9).

Neste último caso, valoriza-se o trabalho do aluno, mas atribuindo um papel fundamental ao professor na definição dos objectivos e das estratégias, ainda que adequadas às características de cada aluno. Em termos gerais, o papel organizador é o que aparece em maior número de professores (6 em 9), enquanto transmissor e Centrado no Professor aparece apenas em 3 e amigo e apoio em 2. É de ressaltar que um professor faz depender o papel do professor da idade dos alunos (P4)

Claro que nós fazemos negociações com os grandes. Com os grandes nós fazemos debates, sendo eu a moderadora ou pode haver outros moderadores. Já nos grandes é possível ser mais orientadora (P4)

Outro professor ainda, embora apresentando uma perspectiva do seu papel como Centrado no Professor e orientador, isto é, reconhecendo que tem que ser ele a controlar o comportamento e a aprendizagem dos seus alunos, refere explicitamente o seu desconforto com este papel, reconhecendo a dificuldade de o executar e a necessidade de recorrer a artifícios (P2).

De forma sorrateira vou introduzindo os conceitos que tenho no programa, não me posso esquecer dele. Acho que é a maneira mais simples de eles aprenderem os conceitos. Porque se eu entrar na aula e tentar ensinar a matéria de forma séria eles ficam logo de pé atrás... e eles a brincar não se apercebem que estão a trabalhar (P2).

O papel dos alunos foi uma questão a que muitos professores tiveram dificuldade em responder, reconhecendo que nunca tinham pensado muito nele.

Nunca tinha pensado dessa forma, qual o papel do aluno... (P2)

O papel dos alunos é um bocado complicado (P3)

É um bocado esquisito (P7)

As respostas dos professores foram divididas entre aqueles que apresentavam um papel passivo e os que apresentavam um papel activo. Os primeiros valorizam as aprendizagens académicas (P1, P3) e a obediência às orientações do professor (P2, P6).

Eles estão lá para aprender, acho que estão para aprender (P1)

O papel dos alunos é, em primeiro lugar, aprender, tentar realizar as tarefas e tentar, digamos, acompanhar estes objectivos para que foi criada a escola (P3)

Diria sujeitar-se, mas é uma palavra um bocado forte... diria que eles estão obrigados e sem receber dinheiro (P2)

E tem que se levar a que estejam atentos pois senão acabam por não aprender e pronto (P6)

Os professores que apontam um papel activo para os seus alunos ressaltam a participação nas actividades da sala de aula (P5, P8), a importância de ir de encontro às suas características e gostos pessoais (P1) e até mesmo o seu papel como fonte de conhecimento (P7).

O papel dos alunos... eu tento o mais possível que eles sejam activos, que eles participem na tomada de conhecimentos (P5)

Também acho que eles devem interagir e participar em todo o trabalho, não é só ouvir, claro, também é participar no trabalho da sala de aula (P8)

É preciso ter sempre em conta o aluno, mas também pensar no que está por trás dele... é preciso dar espaço também para compreender a criança que está por trás do aluno (P1)

Aprendemos uns com os outros. Aprendem eles comigo e aprendo eu com eles muita coisa. E ao fim e ao cabo ninguém ensina ninguém. Nós descobrimos as coisas (P7).

No decurso da entrevista, como já foi referido, os professores foram questionados sobre algumas das práticas que desenvolvem na sua sala de aula, concretamente sobre quatro aspectos específicos: a organização do espaço, as rotinas existentes, as regras de funcionamento e o tipo de acções disciplinares utilizadas. Foi também solicitada a fundamentação utilizada para seleccionar uma determinada acção ou prática em detrimento de outras.

Relativamente ao tipo de organização do espaço utilizada pelos professores, quatro deles utilizam a disposição tradicional, com as mesas em filas orientadas para o quadro negro, três referem a utilização do semicírculo. Um professor utiliza a organização em grupos e uma a organização flutuante ao longo da aula.

No que diz respeito às rotinas, 8 professores referem a utilização de rotinas fixas, inalteráveis de dia para dia. Apenas um deles não refere qualquer rotina fixa. Dos oito professores que referem rotinas fixas, dois assinalam, concomitantemente, a utilização de rotinas aleatórias, que podem mudar de dia para dia.

No primeiro caso, as rotinas fixas referem-se a procedimentos muito específicos, como a organização das tarefas no início da aula (P1, P2) ou a actividades concretas no âmbito da instrução (P5) ou da manutenção da disciplina (P9).

Quando termino a aula, por exemplo, com a matemática, eles sabem que no dia seguinte vamos começar por aí (P1)

Eles sabem que, quando entram na sala têm que abrir os cadernos, fazer um friso e pôr a data (P2)

A rotina mais fixa é a hora do conto... cada um pega na sua cadeirinha e vai para o canto da sala onde há mais espaço, põe as cadeiras em círculo, já colocam uma cadeira a mais para a professora e lemos a história (P5)

A rotina passa por uma grelha onde é assinalado no fim da aula o comportamento, tentando fazer uma auto-avaliação (P9)

Além das rotinas fixas, dois professores realçam a importância de manter a flexibilidade nas aulas, deixando claro que frequentemente optam por não seguir rotinas de forma a responder às necessidades do momento. Nesses casos, as aulas, incluindo algumas rotinas fixas, são ainda assim marcadas por uma grande imprevisibilidade.

É muito variado. Posso começar por expressão plástica, ou por qualquer outra área. Depende deles (P1)

A rotina na nossa sala nunca é absoluta... as coisas vão mudando e variando (P3)

Depende um pouco do grupo de trabalho e do desenvolvimento da aula... nada é estanque (P9)

No que diz respeito às regras de funcionamento da sala de aula, apenas um professor afirma que na sua sala de aula as regras estão implícitas.

Estão implícitas... foram [faladas] no início do ano e não voltámos a falar sobre elas... elas [as regras] são frequentemente reformuladas (P2)

Os restantes professores têm o cuidado de tornar explícitas as regras, através da sua apresentação ou discussão e consequente redacção das mesmas – excepto no caso do 1º ano, em que os alunos ainda não sabem ler nem escrever.

O plano é que se definam as regras e depois elas são escritas e afixam-nas... este ano não, porque é um primeiro ano, mas eles sabem as regras (P4)

Elas foram discutidas entre todos, mas depois de escritas eles têm que as cumprir (P5)

Quase todos os professores procedem a uma negociação das regras com os seus alunos, permitindo que eles discutam entre si, com o professor a assumir uma posição de coordenação e de orientação.

Foram eles que disseram as regras e os castigos (P1)

Existem regras definidas, claro, e pelos alunos, com a minha ajuda (P4)

Apenas um professor diz não permitir a discussão, afirmando que as regras são discutidas pelos professores e apresentadas aos alunos (P6)

Nós temos um cartaz grande a dizer como é que deve ser o comportamento deles... [definido] pelas professoras (P6)

O último conjunto de práticas questionadas refere-se às estratégias utilizadas pelos professores para lidar com comportamentos problemáticos. Procurava-se saber como é que os professores, habitualmente, lidam com situações de indisciplina. Através das respostas obtidas, podemos afirmar que todos eles relatam estratégias que considerámos comportamentalistas, umas baseadas nos reforços ou sistemas de fichas (P2 e P9) e outras nas punições (P4 e P8).

Utilizo muito a técnica da estrela. São autocolantes que eu tenho e que, quando alguma coisa corre bem na sala eu dou esses autocolantes, que são colados no caderno no dia em que isso aconteceu (P2)

Tenho uma grelha de comportamentos diária onde é atribuída uma cor de acordo com o comportamento do aluno. São escolhidas quatro cores, nas quais o vermelho é considerado como mau até ao azul, em que o amarelo é mediano e o verde é um bom comportamento. O azul é para quem concilia um bom comportamento com um bom desempenho e esforço na sala de aula (P9)

Ele resolveu saltar para cima da mesa e pisar os queques dos colegas. Depois desse dia, e durante uma semana, não comeu na cantina, mas ia no fim limpar a cantina (P4)

É o que eu digo 'Estás a portar-te mal, vais-te sentar ali um bocadinho a pensar no que fizeste' (...) A criança não sai da sala, fica apenas isolada do grupo, fica sozinha, e vou também ver se é preciso mudar de grupo. Se a criança está com os colegas que mais gosta, posso tentar pô-la num grupo que não goste tanto durante algum tempo (P8).

Além destas intervenções comportamentalistas que, como já se viu, abrangem uma gama alargada de estratégias, foi encontrada uma outra forma de lidar com os comportamentos problema e que pode ser designada por terapêutica, pois encontra-se muito próxima das intervenções preconizadas pelas correntes humanistas. Nestes casos, o professor reconhece a individualidade do aluno e, dessa forma, procura ajudar o aluno a reconhecer o seu problema, a abrir-se com o professor, constituindo-se este como um apoio do aluno, não pretendendo, no entanto, orientá-lo na resolução desse seu problema.

Às vezes, quando um aluno vem muito conversador pela manhã, eu ouço, porque ele pode vir alterado por algum motivo (P5)

Ele dá-se bem comigo e eu converso muito com ele, porque sei que ele não tem isso em casa, ele vive só com a mãe, e a mãe é uma pessoa que trabalha muitas horas, não tem tempo para esse tipo de

conversas, porque ele compreende as conversas, compreende aquilo tudo e tem sentido de justiça e tudo mas tem um comportamento um bocado alterado (P7)

Estas intervenções, no entanto, surgem apenas relatadas por três professores. O terceiro tipo de intervenções surge num número superior de entrevistas – quatro entrevistas – e foi designado moralista. Neste tipo de situações, o professor apela para a sua superioridade em relação ao aluno para o confrontar com o que entende ser o modelo do comportamento adequado, apresentando, simultaneamente, as razões pelas quais considerou o comportamento do aluno como inadequado. O apelo à moralidade do aluno é uma constante, e a acção desenrola-se através de um discurso do professor, dirigido a um aluno específico e, frequentemente, ao resto do grupo.

A chamada de atenção na hora, a tomada de consciência, portanto que o aluno tome consciência, que se aperceba da atitude errada que está a ter (P9)

[em situações extremas] a chamada de atenção é com um vigor muito maior, com um tom muito mais zangado da minha parte, para que eles vejam que a regra infringida foi grave e uma tomada de consciência de que foi uma atitude perfeitamente errada (P9)

Começo por falar com os alunos, tentando que eles percebam que determinado problema não pode acontecer, não pode existir. As coisas não podem funcionar daquela maneira (P3)

E eu nunca cheguei a entender se se trata de alguém que por malandrice lho colocou na pasta, ou se foi o próprio que se entusiasmou e que o levou, e depois eu estive assim a falar com ele e disse-lhe: ‘Olha, eu espero que seja verdade aquilo que tu disseste. Se foi algum menino que to colocou na pasta, não tens culpa, pronto. Agora não se deve pegar assim nas coisas dos outros’. E pronto, estive assim a fazer ver e pronto, tento fazer sempre, quando eles fazem alguma asneira sempre a tentar ver se eles mudam (P6)

Foi solicitado a todos os professores entrevistados que justificassem as suas decisões no momento de selecção de uma determinada prática ou

estratégia. Foi notória a dificuldade que os professores apontaram para justificarem algumas das suas práticas. De facto, se todos foram capazes de justificar, de alguma maneira, as suas opções relativamente à organização do espaço, o mesmo já não aconteceu relativamente às suas opções relativamente ao estabelecimento de rotinas e regras ou, acima de tudo, relativamente à sua opção por uma estratégia disciplinar. Neste último caso, apenas dois professores apontaram alguma justificação concreta para as suas práticas.

A organização do espaço foi, como já referimos, a dimensão que os professores tiveram menos dificuldade de justificar. Encontram-se nesta dimensão justificações de todo o tipo – pedagógicas, práticas, negociação e idiossincráticas. A maior parte das justificações, no entanto, são de ordem prática, presentes em 5 entrevistas.

Em U ficam muitos a olhar para o quadro de lado, conversam mais e em muitas salas não há espaço, por isso comecei a usar as filas (P1)
Já foi utilizada outra disposição, mas esta é mais prática, é mais acessível, é mais fácil mover-me e chegar mais rapidamente a todos os alunos. Todos têm uma panorâmica diferente do quadro, do ambiente da sala de aula e rentabiliza o espaço existente na sala de aula, quase a fazendo parecer maior (P9)

Tentámos organizar com a colega da tarde, de várias maneiras e a única maneira possível de haver algum espaço na sala e mesmo assim apertadíssimo é filas de cadeiras encostadas e deixar um bocado livre a um canto (P3)

No que diz respeito à fundamentação das opções com base em critérios pedagógicos, isto é, relacionados com a aprendizagem dos alunos, verificou-se que elas estavam presentes em apenas quatro professores.

Porque eu aproveito para dar a matéria em cada grupo. Por exemplo, no estudo do meio cada grupo trabalha um oceano, na matemática pode ser um número ou uma operação, e na língua portuguesa a mesma coisa, os nomes próprios, os nomes comuns e assim funcionamos (P2)

Dá mais resultado não haver um padrão. De vez em quando eu chego lá e digo, hoje vamos fazer trabalho de pesquisa, portanto

vamos pôr as mesas em grupo, outras actividades são em U, o conto é em círculo (P5)

Eu acho que os alunos, logo a partir do 1º ano, precisam aprender a pensar, não é bom para eles chegarem com a papinha toda feita, têm que aprender a procurar e a pensar (P8)

A negociação, enquanto justificação da opção, está presente em três professores, no que diz respeito à organização do espaço da sala de aula. Num dos casos, a negociação não se processou entre professor e alunos, mas sim entre os professores da turma, numa situação de partilha do espaço da sala de aula (P9).

Eles andavam a pressionar-me porque queriam trabalhar dois a dois e eu fiz esta mudança no interesse deles (P2)

Não é fixa, estamos sempre a mudar – às vezes eles pedem para mudar de lugar e eu mudo (P4)

Em conversa com a professora do horário da manhã achámos por bem reflectir sobre o assunto. A sala é partilhada e tem que haver um diálogo e agradar aos dois (P9).

As razões idiossincráticas surgem apenas numa entrevista nesta dimensão da organização do espaço da sala de aula.

Acho que é uma disposição mais bonita, que fica melhor numa sala de aula (P6)

As rotinas na sala de aula foram um aspecto em que os professores apresentaram alguma dificuldade em termos de justificação. De facto, apenas cinco professores apresentaram justificações para as suas opções em termos de implementação (ou não) de estratégias. Dessas cinco, três foram consideradas razões pedagógicas (P1, P8 e P9) e duas foram consideradas razões idiossincráticas (P4 e P3).

Depende também deles. Por exemplo, quando estão mais agitados tento não dar tarefas que exijam muita atenção, não dar matéria nova (P1)

Porque acho que devemos ir um pouco de encontro às necessidades e das dificuldades e das apetências dos alunos. Se inserirmos um novo conteúdo e ele não está consolidado, não vou, só porque

passou a hora estipulada, passar a outra área curricular, não estando aquela consolidada (P9)

Porque acho que eles precisam de rotinas, mesmo na escola (...)

Mas acho que eles precisam de rotinas (P4)

Se calhar é a minha maneira de ser, que não sou muito organizada nem muito estável. Adapto as coisas às necessidades do momento (P3)

Finalmente, as regras e a disciplina foram as áreas em que os professores tiveram maiores dificuldades em apresentar justificações, principalmente para as acções disciplinares, em que apenas dois conseguiram articular uma justificação para as suas acções e ambas consideradas como idiossincráticas. A implementação das regras foi justificada por quatro professores pela negociação com os alunos e três por razões idiossincráticas.

No que diz respeito à negociação das regras, os professores apontavam para o papel dos alunos na definição das regras.

Porque para eu não concordar era porque eles iriam ficar prejudicados com isso e, se eles realmente quisessem essa regra eu deixaria sem problema nenhuma e eles iriam ver as consequências e iriam ponderar o que se passou. Mas se a maioria quis assim, tudo bem (P2)

Actualmente os alunos aperceberam-se de que é preciso eles estipularem as suas regras, os seus ritmos, e escolherem a forma de aprendizagem, seleccionarem as estratégias. (P9)

Em termos de fundamentação idiossincrática da implementação das regras, encontramos os seguintes exemplos:

Depende das regras, não é, porque as regras são essenciais para eles estarem numa sala de aula (P6)

Gosto muito de uma aula daquelas que eu não tive (P7)

Finalmente, como já foi referido, apenas em dois casos foram apontadas razões para as opções disciplinares tomadas, e em ambos os casos, elas foram consideradas idiossincráticas.

Sobre os comportamentos eu é que tenho a autoridade, e a partir daí rejo-me um bocado pela intuição. É o que sai na altura (P4)

Deve-se actuar e dizer qualquer coisa e esperar que com o tempo as coisas resultem. Utilizo a estratégia do ‘Vou experimentando’ (P3)

Análise de Dados por Professor

Na secção anterior foram apresentados os dados obtidos por área temática explorada em entrevista. O objectivo foi o de obter uma visão abrangente das posições apresentadas e defendidas pelos professores relativamente a um determinado número de aspectos. Neste ponto, pretendemos apresentar os dados organizados por professor, tentando obter uma perspectiva mais clara dos processos de pensamento e de acção e da sua interacção. Dessa forma, iremos analisar, para cada professor, as suas crenças relativamente à noção de ensino, papel do professor e papel de aluno, a as suas propostas de acção, em termos de organização do espaço, implementação de regras e de rotinas e acção disciplinar. Além dos dados já apresentados na secção anterior, retirados das entrevistas, iremos ainda analisar os dados obtidos através das observações realizadas com seis dos professores entrevistados.

Professor 1: A professora P1 tinha 43 anos e 21 anos de serviço e possuía como habilitações profissionais um Complemento de Formação Científico Pedagógico (CF) em Professores do 1º ciclo. Leccionava um segundo ano (ainda com um aluno do terceiro ano) e considerava a turma homogénea em termos de aprendizagem, embora houvesse alunos com ritmos diferentes.

A noção de ensino que apresentou incluía diversas dimensões. Começou por referir a transmissão de conhecimentos, mas completando com a produção de conhecimentos – *“Posso dizer transmissão de conhecimentos, mas também não é só isso. Ou seja, é mas também têm que ser eles a produzir conhecimento, a tentar saber mais”*. É uma das professoras que refere a existência de diversos tipos de ensino: *“Clara que há um ensino em outros contextos que nada tem a ver com a escola... Que é feito pelos pais, pelos amigos, pelos vizinhos”*.

O seu papel dentro da sala de aula também apresenta diversas dimensões. Começa por afirmar que o seu papel principal é a transmissão de

conhecimentos. Posteriormente poderá funcionar como orientadora ou até mesmo como amiga dos alunos. Considera, no entanto, que só pode orientar a partir do momento em que os alunos possuam uma base mínima de conhecimentos que lhes permitam avançar sozinhos: *“Quando iniciam a escolaridade o meu papel é transmitir conhecimentos. Depois, eles já podem ir sozinhos”*.

O papel que aponta para os seus alunos é a aprendizagem. No entanto, afirma que os professores devem ter em conta a existência de uma criança para além do aluno, permitindo-lhes outro tipo de actividades: *“Quando fui para a escola, comecei logo as letras. Agora eles têm mais coisas, podem também ser crianças. É preciso ter sempre em conta o aluno, mas também pensar no que está por trás dele”*.

Em termos de práticas, começa por descrever a organização da sua sala de aula em filas de mesas orientadas para o quadro, embora por vezes as organizem em grupos para trabalhos específicos. Justifica esta opção por exclusão de outras alternativas – *“Não gosto delas [as mesas] em U, porque ficam muitos a olhar para o quadro de lado, conversam mais e em muitas salas não há espaço”* e pelo seu gosto pessoal pela organização em filas. Não apresenta nenhuma razão adicional para este tipo de organização espacial.

Nas suas aulas costuma utilizar algumas rotinas, mas mantém uma grande flexibilidade, que afirma possibilitar-lhe ir de encontro às necessidades dos seus alunos. Permite que os seus alunos tenham uma palavra a dizer na sequência das actividades: *“Imagine que eu quero avançar com uma coisa e o aluno chega lá com outra e eu tenho que seguir com aquilo, não posso deixar de o atender”*.

Também com as regras, parte de um conjunto de princípios estabelecidos entre todos, mas que, não sendo escritos e afixados, deixam uma certa flexibilidade na sua implementação: *“Não estão expostas mas estão definidas... Foram regras feitas no início do ano mas que são cumpridas dentro do possível”*.

Em termos comportamentais, afirma possuir uma certa tolerância para com alguns comportamentos dos alunos, desde que não se tornem demasiado perturbadores da aprendizagem.

O primeiro aspecto observado na visita à sala de aula foi a entrada dos alunos. Estes entraram depois da professora, um de cada vez, continuando a conversar entre si e sentando-se sozinhos. As conversas diminuíram de tom e terminaram quando a professora começou a falar.

Na observação realizada foram efectuados dois tipos de actividades, sobre a mesma área – a Matemática. Na primeira parte da observação (entre as 11:07, hora de entrada e as 11:25, hora de início da segunda actividade) a professora fez chamadas ao quadro para resolver operações matemáticas. Os alunos só responderam quando solicitados, pondo o dedo no ar quando pretendiam responder.

Na segunda parte da observação (das 11:25 até às 12:00) os alunos realizaram uma ficha no lugar. Durante este período a professora deslocava-se pela sala respondendo a questões dos alunos e tentando manter os restantes alunos centrados na tarefa através de alertas verbais e da aproximação física.

Durante o período da observação a professora fez 12 intervenções destinadas a ajustar o comportamento dos alunos. Na maior parte das situações foram apenas alertas gerais: *“Estão a falar muito”* e *“Estão a fazer muito barulho”*. Ouve duas intervenções directas sobre alunos. A uma aluna que se levantou várias vezes sem pedir autorização chamou a atenção: *“Estou farta de te ver em pé. Não voltas a levantar-te sem pedir licença. Acaba o trabalho se faz favor”*. No caso de dois alunos que disputavam uma borracha, resolveu a questão clarificando a situação: *“De quem é a borracha? Então quando a quiseres usar tens que pedir ao teu colega. Não tiras sem pedir”*. Ouve algumas situações em que a professora optou por não intervir – o que está de acordo com a sua afirmação de grande tolerância para alguns tipos de comportamento. Por exemplo, quando um aluno começou a cantar enquanto os outros distribuíam as fichas de trabalho individual, a professora não fez qualquer tipo de intervenção, e o aluno parou por si quando começou o trabalho. Quando duas alunas ficaram a conversar depois de afiarem os lápis, também não foi feita nenhuma intervenção, tendo a conversa terminado por si e seguido cada uma para o seu lugar e retomando o trabalho.

As deslocações da professora, como se pode depreender pelo exposto, cobriram toda a sala, embora na fase de chamada ao quadro estivesse mais

tempo parada, junto de um grupo de alunos identificados como mais conversadores.

No final da aula os alunos saíram da sala sem arrumar – iriam continuar a ficha depois do almoço – e uma fila de cada vez, de forma ordeira.

Professor 2: A professora 2 tinha 43 anos e 23 anos de serviço. Possuía como habilitações uma licenciatura em professores do ensino básico – variante de Português/Francês. Leccionava uma turma do 3º ano com 24 alunos. Considerava a turma heterogénea em termos sociais e de aprendizagem, com alguns casos de alunos institucionalizados.

A sua definição de ensino baseava-se no conceito de ensino como socialização do aluno, considerando que ensinar é preparar o cidadão: *“Ensinar os outros a integrar-se na sociedade como cidadãos cívicos e a prepará-los também para, com uma boa bagagem, se saberem movimentar na sociedade”*. Como a resposta incluía o termo a definir, foi novamente solicitada a definir ensino. Na segunda resposta incluiu elementos de transmissão e de desenvolvimento cognitivo. Foi a professora que incluiu mais elementos na definição de ensino.

O papel do professor foi por ela definido como o de amiga dos alunos. A sua resposta remetia para uma grande proximidade com os alunos, incluindo várias expressões que sublinhavam a proximidade e a parceria: *“Ser amiga e parceira... estão ali para trabalhar em equipa... quando trabalhamos todos juntos, temos que nos ajudar uns aos outros... temos que valorizar a solidariedade”*. Ainda nesta questão do papel do professor, incluiu um elemento de transmissão, mas com a particularidade de o pretender fazer de forma “sorradeira”: *“E então, de forma sorradeira, vou introduzindo os conceitos que tenho no programa”*. Justifica esta necessidade pela falta de motivação dos alunos para o trabalho académico: *“Por exemplo, com a área de Estudo do Meio, eles aprendem os conceitos a brincar, de uma forma mais natural, enquanto se eu comesse a escrever os conceitos no quadro eles começavam logo a desmotivar, e passados 5 minutos já olham para o lado”*.

A questão relativa ao papel dos alunos foi encarada com alguma surpresa, tendo inclusivamente começado por afirmar que nunca tinha pensado nesse aspecto. Acaba por afirmar que os alunos estão na sala para

aprender, quer em termos de aprendizagens académicas quer em termos de experiências de vida: *“Penso que serão as aprendizagens. Aprender a tomar contacto com outras experiências de vida, a fazerem descobertas e fazer aprendizagens nas diversas áreas”*. No entanto, deixa nesta resposta a ideia de que considera que os alunos não estão na sala de aula de livre vontade, mas forçados: *“diria sujeitar-se, mas é uma palavra um bocado forte, mas dito de uma forma mais crua seria sujeitar... eles estão lá obrigados e sem receber dinheiro”*.

A sua sala de aula está organizada em filas de mesas. No entanto, não é desta forma que mais gosta de trabalhar. A sua preferência vai para os grupos, colocando frequentemente cada grupo a trabalhar uma determinada vertente da matéria de forma aprofundada que depois será apresentada aos restantes. A utilização das filas deve-se ao pedido insistente dos alunos. A mudança da organização da sala era recente e estava a levá-la a mudar as suas estratégias, pois já não era possível trabalhar como anteriormente. Por outro lado, acreditava que os seus alunos não iriam gostar da experiência e acabariam por lhe pedir para voltar à forma anterior. A mudança seria então uma forma de os confrontar com as consequências das suas opções.

Referiu a utilização de algumas rotinas, embora com grande flexibilidade. Tem o tempo estruturado, mas reconhece que é muito raro conseguir cumprir uma planificação.

No que diz respeito às regras de funcionamento da sala, afirma que é uma preocupação do início do ano lectivo, mas que não voltam a falar sobre elas. Elas não estão afixadas, mas afirma que os alunos as conhecem. No entanto, afirma também que elas são frequentemente reformuladas: *“São frequentemente reformuladas, até porque surgem situações novas e que é preciso reflectir. O facto de uma pessoa entrar na sala e eles não dizerem nada leva a que logo que surja a possibilidade isso se discuta, mas não vou pôr num papel que quando uma pessoa entrar na sala eles têm que cumprimentar”*.

As intervenções disciplinares ocupam uma grande variedade de formas: *“Já mostrei indiferença, portanto não ligar. Já tentei falar, já tentei estimular, dialogar com a pessoa, perguntar o que se passava e tentar contornar esse comportamento com motivação”*. Aqui encontram-se intervenções que se

podem considerar comportamentalistas – como a retirada de reforços ou o reforço, ou terapêuticas – falar, dialogar, perguntar o que se passava. Acaba, no entanto, por salientar uma estratégia claramente comportamentalista – o reforço positivo: *“Utilizo muito a técnica da estrela. São autocolantes que eu tenho e que, quando alguma coisa corre bem na sala de aula, eu dou esses autocolantes, que são colados no caderno no dia em que isso aconteceu”*. As suas opções em termos de selecção de estratégias disciplinares não são justificadas no curso da entrevista. Realça a experimentação afirmando ter feito já um bocado de tudo.

A observação das actividades na sala de aula teve no início da tarde, tendo sido possível observar a entrada dos alunos na sala de aula. Os alunos foram entrando entre as 13:30 e as 13:40, entrando em grupos, nem sempre de forma silenciosa, obrigando a professora a interrompê-los e a silenciá-los.

O período de aula observado (das 13:30 às 15:30) envolveu diversas actividades: foi feita uma revisão da aula anterior (13:50 às 14:00), leitura do livro de estudo do meio (14:00 às 14:10), Português, com chamada ao quadro (14:10 às 14:30), trabalho no lugar, envolvendo passar o que estava escrito no quadro e uma composição (14:30 às 15:15), Matemática (15:15 às 15:30). A transição entre as actividades envolveu várias orientações e re-orientações. Por exemplo, logo no início da aula pediu aos alunos para fazerem uma ficha de estudo do meio que já estava feita, tendo que os orientar para a leitura de outro texto do mesmo livro. Em todos os segmentos se verificou a existência de conversas entre os alunos e situações de perturbação com actuações diversificadas por parte da professora. Verificaram-se também níveis bastante diversos de envolvimento nas tarefas solicitadas, com alguns alunos a cumprirem as orientações e outros claramente a não o fazer. Por outro lado, verificou-se que a professora prestava pouca atenção aos alunos que cumpriam as indicações, relativamente aos outros que ocupavam a maior parte do seu tempo e da sua atenção.

Ao longo da aula a professora procedeu a inúmeras intervenções destinadas a alterar o comportamento dos seus alunos. De facto, ao longo de toda a aula a professora “lutou” para manter os alunos com um comportamento adequado à execução das tarefas, quer através de chamadas de atenção verbais ou gestuais, da aproximação dos alunos mais agitados, ou mesmo do

contacto físico. Por vezes, a professora executou mais do que uma destas acções simultaneamente.

Além das conversas e desatenções, houve um conjunto de situações, ao longo da aula que mereceram uma atenção especial e uma intervenção mais específica por parte da professora. Numa das situações, logo no início da aula (13:50) quando uma aluna estava a relatar a aula da manhã, uma outra aluna mordeu a caneta de uma colega, partindo-a. A professora interrompeu a aluna que estava a falar, ralhando com a aluna que mordeu a caneta. Enquanto ralhava, outro aluno insultou a aluna que estava a ser repreendida, chamando-a de “porca” e “vaca”. Nessa altura toda a turma se manifestou, rindo da aluna. A professora parou de ralhar com a aluna e passou a ralhar com o aluno que insultou a colega, o qual, no entanto, não se calou. A professora mandou o aluno retomar a revisão da aula da manhã. Enquanto a aluna fala a professora vai mandando calar os colegas.

Durante o período de leitura do livro de estudo do meio, a professora sentou-se a trabalhar com um aluno, enquanto os restantes se dividiam entre os que liam silenciosamente, os que liam em voz alta, e os que conversavam. A professora interrompeu várias vezes para reduzir o volume das conversas: “*Falem mais baixo*”.

Durante o segmento de chamada ao quadro, a professora insistiu com os alunos para porem o dedo no ar, tendo recusado a vez a alunos que começaram a falar o fazer. Nesse segmento ainda, atirou um pedaço de giz a uma aluna que estava a conversar no lugar, pondo a turma toda a rir.

Durante o trabalho no lugar, vai circulando pela sala com um frasco de autocolantes na mão, que vai colando em alguns cadernos. Entre as 14:40 e as 14:50 surge uma série de incidentes entre dois alunos pela disputa de umas canetas. A professora intervém tentando resolver o problema, e diz que no dia seguinte lhes dará uma caneta. Como a situação persiste, ameaça com um telefonema às mães dos alunos, acabando por se sentar entre eles. Entretanto manda uma aluna sentar-se no corredor da escola por estar a falar.

Quando os alunos acabam a composição, pede um voluntário para a leitura da mesma. Enquanto o aluno lê a composição, outro aluno está a falar. A professora dirige-se rispidamente ao aluno que estava a ler a composição dizendo: “*Pára, não vês que o teu colega não se cala...*”.

No segmento final, de Matemática, ameaça uma aluna por estar a falar, dizendo que lhe puxa as orelhas se ela continuar, e tira o telemóvel a um aluno, dizendo-lhe para a mãe o ir buscar no dia seguinte.

O final da aula surge com os alunos ainda a trabalhar em Matemática. Os alunos arrumam os materiais enquanto a professora vai indicando as tarefas para casa e começam a sair de forma desorganizada.

Professor 4: A professora 4 tinha 44 anos de idade e 21 anos de serviço. Tinha como habilitações profissionais uma licenciatura em professores do 1º ciclo através de um complemento de formação científico-pedagógica. Estava a leccionar um primeiro ano, com 25 alunos, que considerava bastante homogéneo e coeso, visto serem todos alunos com um passado comum (vieram do mesmo infantário). Referiu a esse propósito que um dos seus primeiros cuidados teve a ver com o desmantelamento da coesão do grupo.

A sua definição de ensino foi algo vaga, remetendo para elementos de desenvolvimento cognitivo: *“O ensino é participar no crescimento e formação das crianças. Eu ajudo a fazer crescer e uma das partes do crescimento delas é ensinar”*.

Considera que o papel da professora na sala de aula é de orientar os alunos, mas ressalva que isso não é sempre possível, principalmente com os alunos mais novos. Nestes, o professor não pode ser apenas o orientador, tem que ocupar um papel mais directivo: *“Claro que nós fazemos negociações com os grandes, mas com os pequenos não há negociação – eu é que mando(...) nos pequeninos tem que haver uma pessoa ali que lhes dá a segurança que os faz sentir que é ela que manda”*. Relativamente aos alunos, afirma que eles têm um papel activo, mas acaba, no seu discurso, por limitar a actividade ao desempenho das actividades propostas ou indicadas pelo professor: *“Eles têm um papel activo. Claro que há actividades que eles gostam mais do que outras, nem sempre é possível fazer as actividades que eles gostam (...) mas não gosto que eles tenham aquela postura muito passiva, de meros ouvintes”*.

A sala de aula estava organizada em filas, embora a professora gostasse também da disposição em semicírculo. Com as filas, consegue que os alunos estejam mais isolados, não falando tanto. Com o semicírculo promove mais a conversa e a troca de ideias entre todos, sendo mais fácil

também reorganizar a sala para trabalhos de grupo. Ao longo do tempo vai mudando a disposição da sala.

O tempo está organizado de forma rigorosa, com rotinas claras e com uma estrutura definida e comunicada aos alunos através de um sumário apresentado no início da aula. Acaba, no entanto, por não ser capaz de fundamentar a sua opção por essa estruturação rígida do tempo e das actividades. Afirma que raramente acontece não conseguir cumprir a planificação feita.

As regras na sala de aula são expressas claramente, sendo discutidas com os alunos mas sob estrita orientação da professora: *“O plano é que se definam as regras e depois elas são escritas e afixam-nas”*.

As intervenções disciplinares apontadas por esta professora assumem uma grande variedade de formas, sendo a opção por uma delas justificada pela “intuição da professora”. Refere situações em que teve uma acção moralizadora, com o tradicional “sermão”: *“Olha, a partir de hoje não és mais meu amigo. Nada de amizades, aquela história de nós conversarmos, de me contares as tuas histórias e eu contar as minhas acabou-se. Eu não admito más-educações e muito menos atitudes dessas. Portanto, a partir de hoje sou tua professora e mais nada”*. Noutras situações refere a opção por intervenções comportamentalistas: *“Depois desse dia e durante uma semana não comeu na cantina, mas ia no fim limpar a cantina”*. Como princípio comum a todas as intervenções, aponta a crença de que é ela que manda na sala: *“Eu é que sou a pessoa que tem a autoridade, apesar de poderem dar opiniões sobre muitas coisas, mesmo sobre o trabalho, etc., agora sobre os comportamentos eu é que tenho a autoridade. A partir daí rejo-me pela intuição – é o que sai na altura”*.

A observação desta sala de aula ocorreu no período da tarde – entre as 13:30 e as 15:30. Esse período da aula envolveu diversas tarefas: entre as 13:30 e as 14:20 teve lugar a aula de música, com uma professora de música; entre as 14:20 e as 14:40 a professora fez chamadas ao quadro relativas a casos especiais de leitura; entre as 14:40 e as 15:20 os alunos fizeram um trabalho individual no lugar, relativo aos casos especiais de leitura. A partir das 15:20 decorreram as rotinas para encerramento da aula. A sala estava organizada em filas, com as mesas em pares.

Durante o segmento da aula de música, a professora manteve-se presente, mas sem interferir. Os alunos mostraram-se bastante entusiasmados e participativos na aula.

Às 14:20, a professora de música deu por encerrada a aula e começou a arrumar os seus materiais. A professora titular tomou então novamente conta da turma. Pediu que todos respirassem fundo e deitassem a cabeça na carteira com os olhos fechados. Todos cumpriram as indicações. Passados dois ou três minutos começou a dar indicações para recomeço da aula, chamando uma aluna ao quadro. Os restantes alunos estavam silenciosos olhando para a professora. Esta foi fazendo perguntas ao grupo, ignorando as respostas dos alunos que não colocavam o dedo no ar. Pontualmente verificaram-se algumas conversas interrompidas com o olhar da professora ou, em alguns casos, com um comentário verbal – frequentemente apenas o nome do aluno.

A transição para o trabalho individual decorreu de forma rápida, com a distribuição das fichas a ser feita enquanto os alunos acabavam de passar os elementos do quadro. Durante o trabalho individual a professora aproveitou para organizar materiais e ver cadernos. Neste período teve algumas intervenções orais para alertar alunos para a realização do trabalho – também aqui, frequentemente, bastava dizer o nome do aluno. Teve também uma intervenção relativamente a dois alunos que conversavam – deu um toque na cabeça de um deles fazendo-lhe um gesto para se calar, sem que o resto da turma se tivesse apercebido da situação.

Durante toda a aula, várias pessoas entraram na sala. Em nenhum caso os alunos interromperam as actividades, para além do simples gesto de olhar para ver quem era. Alguns alunos terminaram a ficha mais cedo. A professora orientou-os para a leitura de um livro que foram buscar à estante no fundo da sala. No final da aula o ruído aumentou e a professora ralou com dois alunos mais faladores ameaçando com a retirada do intervalo. Pediu a um aluno que terminou a tarefa para distribuir os cadernos com as tarefas para casa, e a outros dois para distribuir o leite escolar. Deu indicações aos alunos no sentido de arrumarem os materiais e beberem o leite. Quando tocou, ao alunos começaram a sair sem barulho, conversando normalmente.

Professor 5: A professora 5 tinha 44 anos e 20 anos de serviço. Tinha o curso do Magistério Primário, uma licenciatura em Ciências da Educação e frequentava uma pós-graduação em Educação Especial. A sua sala tinha apenas 13 alunos mas bastante heterogéneos, do 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, incluindo uma criança com trissomia XXI.

A definição de ensino que apresentou remetia para elementos de desenvolvimento cognitivo dos alunos: *“Nós estamos lá para desenvolver competências desenvolver aptidões... é preciso dar-lhes condições para que queiram aprender”*.

Na mesma linha, o papel que aponta para o professor na sala de aula é o de orientador e de facilitador da aprendizagem: *“Eu acho que o professor deve ser essencialmente um facilitador da aprendizagem e um criador de situações que estimulam a aprendizagem”*. O papel apontado para os alunos é activo, de participação no processo de aprendizagem, embora reconheça que alguns alunos não se dão bem com demasiada autonomia, e que, portanto, terá que ir de encontro às características e necessidades de todos os alunos: *“Depende um bocado também do nosso papel, e do estilo de aprendizagem do aluno. Nós também temos que nos adaptar ao estilo deles”*.

A sua sala de aula não tem uma disposição fixa, variando de acordo com as actividades pedagógicas a desenvolver. Dessa forma, o mais habitual é o semicírculo. Em alguns momentos trabalha-se em grupos – habitualmente grupos de nível – e, outras vezes, as cadeiras são dispostas em círculo – nomeadamente na hora do conto. A professora não refere a utilização da disposição mais tradicional em filas. A justificação apresentada remete para critérios pedagógicos, com a adequação do espaço às tarefas a desenvolver.

Existem rotinas, mas com algum espaço que vai de encontro às necessidades dos alunos. Tenta, de qualquer forma, manter alguma estrutura de aula para aula e de semana para semana, que permita aos alunos controlar melhor o seu funcionamento. Tenta diariamente fazer uma planificação das actividades conjuntamente com os alunos.

As regras na sala de aula foram discutidas na primeira semana de aulas, entre todos, e escritas. Essas regras são para ser cumpridas e o seu cumprimento é avaliado todas as semanas. É atribuído bastante espaço aos alunos para discutir as regras, mas mantendo sempre o controlo por parte do

professor: *“Há dias em que eu também tenho que dizer que quem manda aqui sou eu”.*

As intervenções disciplinares assumem diversas formas. Por um lado, são referidas intervenções de cariz comportamental, como o quadro de comportamentos, em que, além da autoavaliação comportamental, há a tradução das cores em prémios, e a comunicação aos pais: *“O mapa de comportamentos trouxe resultados muito positivos. Em primeiro lugar, porque são os alunos que registam o comportamento deles. Em segundo lugar, também há comunicação entre a escola e a família, porque no fim do mês dou a opinião e vai para casa e volta para a escola já assinado. Mas também há um prémio para quem conseguir um mês todo a verde, que é uma lambarice”.*

Por outro lado, refere também a utilização de outro tipo de estratégias, designadas por nós como terapêuticas: *“Às vezes, quando um aluno vem muito conversador pela parte da manhã, eu ouço, porque pode vir alterado por algum motivo”.* Com estas estratégias, além de valorizar os alunos, procura ajudá-los a lidar com as suas dificuldades, não permitindo que elas por perturbem a aula.

A observação realizada nesta sala de aula decorreu no final da manhã, entre as 11:00 e as 12:30. Não foi possível assistir à entrada dos alunos na sala. No início da observação já estavam sentados em círculo ouvindo uma história. A aula envolveu duas fases distintas. A primeira, estruturada em grande grupo, consistia na hora do conto e decorreu entre as 11:00 e as 11:30. A segunda parte foi estruturada em pequenos grupos – e mesmo individualmente – com os alunos a realizarem tarefas diferentes tendo em conta o ano de escolaridade e as suas dificuldades.

Durante a hora do conto, os alunos permaneceram sentados a ouvir a história lida pela professora, a qual foi de seguida discutida e recontada. Os alunos participaram quando chamados. Por duas vezes a professora chamou pelo nome alunos que aparentavam alguma distração.

A transição foi feita de forma ordeira, com cada aluno a pegar na sua cadeira e a levá-la para o seu lugar. Por duas vezes a professora necessitou de orientar os alunos, obrigando-os a olhar para ela enquanto dava as instruções necessárias. Começou a dar orientações de trabalho a cada grupo e

a distribuir as fichas de trabalho colocando os alunos mais velhos em actividade para se dedicar a trabalhar com os mais novos.

Durante o trabalho foram efectuadas apenas duas acções disciplinares: uma para resolver uma questão entre dois alunos devido a uma folha de papel que um deles amachucou. A professora limitou-se a alertar o aluno em causa para ter mais cuidado com o trabalho dos outros; a segunda intervenção disciplinar deveu-se a um aluno que estava a chamar a atenção da professora de forma inadequada. Neste caso a professora limitou-se a ralhar dizendo: *“Mas achas que isso são termos para chamares outra pessoa?”*.

A professora foi supervisionando o trabalho de todos os alunos, dando-lhes orientações adicionais sempre que necessário, e valorizando todo o trabalho dos alunos, mesmo quando incorrecto, fazendo sempre sugestões para os alunos o melhorarem.

Os alunos, quando acabam o seu trabalho, vão tentar ajudar os alunos mais novos, ou perguntam se podem ir ler um livro. A professora permite ambas as opções.

Quando ouvem o sinal de saída, preparam-se e sai um grupo de cada vez, com ordem da professora.

Professor 8: A professora 8 tinha 36 anos e 9 anos de serviço e possuía uma licenciatura em Professores do 1º ciclo. Leccionava uma turma de 22 alunos, divididos pelos 2º e 3º anos de escolaridade, que considerava bastante heterogénea em termos sociais e de ritmos de aprendizagem.

A sua definição de ensino partia de uma base de transmissão, mas salientando a preparação global do aluno: *“Ensinar não é só chegarmos aqui e estarmos a despejar conceitos, temos que preparar o aluno em todos os saberes”*.

O papel que aponta para o professor é o de comunicador de conteúdos e de promotor da comunicação entre os alunos envolvendo várias dimensões: começa por salientar o ouvir, portanto, uma postura passiva, mas acrescenta que, além desse papel, os alunos devem também participar na vida e nas actividades da sala de aula.

A sua sala de aula estava organizada em grupos de trabalho (disposição habitual nas suas salas de aula), que justifica com a necessidade de os alunos

começarem desde muito cedo a aprender a procurar e analisar informação: *“Acho que os alunos, logo desde o primeiro ano, precisam aprender a pensar, não é bom para eles chegarem com a papinha toda feita”.*

Refere a existência de rotinas na sua sala de aula com atribuição de tarefas e responsabilidades aos alunos, embora refira também alguma flexibilidade nessa implementação. Justifica com a necessidade de manter uma estrutura básica, mas que lhe permita, em cada momento, ir de encontro às necessidades dos alunos.

As regras são expressas claramente, discutidas entre todos, e posteriormente escritas e afixadas. Estas regras são objecto de reflexão e discussão conjunta ao longo de todo o ano lectivo, com os alunos a reflectirem, por exemplo, por que razão determinada regra não está a ser seguida e procurando alternativas: *“Se nós estamos a ver que há uma regra que não está a ser respeitada, não está a ter aquela importância que eles acham que deve ter, então, em vez de estar a dizer o que é que foi mal, vamos ver se pode ser alterada ou não”.*

Em termos de intervenções disciplinares mais habituais, aponta a utilização de estratégias comportamentalistas, como o *“Time-out”*: *“Há por exemplo uma criança um bocado hiperactiva que está aqui e que não se cala, não faz as tarefas, mesmo comigo ao lado, e por isso vou colocá-la um bocadinho sozinha”.*

A observação realizada nesta sala decorreu na fase final da aula, entre as 11:00 e as 13:00 horas. Assistiu-se à entrada dos alunos, que decorreu de forma ordeira, sem a presença da professora na sala. Mal entravam começavam a organizar-se – vindos da aula de ginástica, alguns trocavam de camisola, outros começaram a distribuir o leite. Alguns sentaram-se e abriram os livros de trabalho. A professora, nesta aula, contava com a presença de duas estagiárias, que entraram com ela na sala. A aula dividiu-se por dois segmentos: o primeiro decorreu entre as 11:00 e as 12:30h e consistiu em trabalho de grupo sobre tarefas já iniciadas, que envolviam a busca de informação em revistas, o recorte e a colagem; o segundo segmento decorreu entre as 12:30 e as 13:00h e consistiu na arrumação do material, marcação dos trabalhos para casa e leitura de um texto para a turma.

Durante a primeira fase da aula, o comportamento dos alunos foi muito diversificado. Alguns alunos estavam claramente envolvidos na tarefa, falando uns com os outros sem deixar de procurar os elementos que necessitavam nas revistas. Outros alunos estavam pontualmente na tarefa, com algumas distrações – como ir afiar os lápis e ficar a conversar. A professora circulava constantemente pelos grupos, vendo o trabalho feito e dando sugestões ou orientações. Durante esta primeira fase da aula teve apenas seis intervenções, claramente destinadas a restaurar a ordem na sala de aula. Três delas foram apenas chamadas de atenção ao grupo para o nível de ruído presente na sala. Durante todo o segmento da aula verificaram-se conversas e risos – e mesmo, ocasionalmente, algum cantarolar, que a professora tolerava, intervindo apenas quando o volume de vozes era bastante elevado. As outras três intervenções tiveram alunos concretos como objecto: em duas ocasiões mudou alunos de lugar, embora dentro dos mesmos grupos, devido a interacções mais conflituosas com os colegas do lado. A outra intervenção teve como objectivo resolver uma disputa por uma tesoura. Separou os dois alunos do grupo e falou com eles sem os restantes elementos do grupo ouvirem e negociou com eles uma resolução para o problema.

Curiosamente, nesta fase da aula, a professora e as estagiárias ausentaram-se da sala durante alguns minutos e não houve qualquer alteração do comportamento dos alunos: continuaram a desempenhar o seu trabalho, continuaram a conversar, embora sem um aumento do volume ou da desatenção. No regresso da professora não foi necessário qualquer intervenção da parte desta. No momento da saída das estagiárias, as despedidas foram reduzidas a um “*Até amanhã*”, e os alunos continuaram como antes.

No final deste segmento houve um aumento do ruído devido à limpeza das mesas e do chão e da arrumação dos materiais, bem como das movimentações dos alunos para verem os trabalhos dos outros grupos. Houve um aumento das conversas e dos risos, sem, no entanto, haver qualquer intervenção da professora, que se limitou a dar orientações relativamente às tarefas, como: “*Olha que ainda aí estão papéis debaixo da cadeira...*”.

Na fase final da aula, a professora indicou os trabalhos de casa, estando alguns alunos distraídos, o que a levou a ter que repetir. Nesse momento ralhou com os alunos que tinham estado distraídos.

Perto das 12:45 começou a leitura chamando uma aluna que começou a ler mas teve que parar devido à interrupção de uma funcionária. Com essa paragem, a turma, que estava em silêncio a ouvir, retomou as conversas, aumentando o barulho dentro da sala. Com um gesto da professora, a aluna recomeçou a leitura e os colegas silenciaram as conversas. Com o toque para saída ficaram todos no lugar, e a professora deu a indicação para sair um grupo de cada vez em silêncio.

Professor 9: O professor 9 tinha 29 anos de idade e 5 anos de serviço. Tinha uma licenciatura em Professores do Ensino Básico – variante de Matemática e Ciências da Natureza. Leccionava uma turma do 1º ano com 20 alunos, que considerava heterogénea, com dois alunos acompanhados pelo Ensino Especial, um deles com síndrome de Asperger e outro por dificuldades cognitivas.

A sua definição de ensino remetia para elementos de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Para ele: *“o ensino é uma forma de nós ajudarmos alguém a construir o seu próprio conhecimento”*. Nessa perspectiva, o papel que aponta para o professor, na sala de aula, é o de orientador e organizador das actividades dos alunos e o papel dos alunos seria o de aprenderem, sentindo que a escola é algo de importante para a vida futura. Reconhece, no entanto, que nem sempre consegue atingir esse objectivo: *“Nem sempre é muito fácil de fazer perceber, pela idade, pelos interesses, pelo meio onde se inserem, mas o papel deles é o de ganhar alguma base para obter futuros conhecimentos para a vida”*.

A sala de aula deste professor estava organizada em filas de mesas orientadas para o quadro. Justificava esta opção por duas razões: a primeira, de ordem prática, remetia para o tamanho da sala, que não possibilitava, com outra organização, chegar e atender a todos os alunos. A segunda razão remetia para a negociação com a outra professora que utilizava a sala no horário duplo da tarde, e que não pretendia trabalhar com as mesas em semicírculo.

Reconhece a existência de algumas rotinas na sua sala de aula. Nomeadamente, parte de um quadro de comportamentos que permite que os alunos identifiquem as suas tarefas e possam fazer uma autoavaliação do seu desempenho – última rotina diária da aula. Por outro lado, reconhece também que é difícil manter uma estruturação rígida ou rigorosa das actividades, pois tem sempre que atender às necessidades dos alunos, e elas podem ter que o obrigar a alterar toda a aula para poder consolidar alguns conhecimentos: *“Se inserimos um novo conteúdo e ele não está consolidado, não vou, só porque passou a hora estipulada, passar a outra área, não estando aquele conhecimento consolidado, e tem de se criar ali uns certos alicerces”*.

As regras de funcionamento da sua sala de aula foram discutidas no início do ano lectivo, foram estipuladas, mas não foram registadas. Ao longo do ano, voltaram a discutir as regras, nomeadamente após situações em que se verificou a necessidade de dar guias de acção mais concretos: *“Mais recentemente elas foram consolidadas, sofreram um ajustamento. É o primeiro ano que eu estou na escola e é o primeiro contacto com a turma. Mediante as necessidades que eu vejo, as regras foram reajustadas”*.

As suas acções disciplinares podem ser divididas em comportamentalistas e moralizadoras. As comportamentalistas referem-se aos quadros de comportamento, em que utiliza um código de cores para os bons e maus comportamentos. Esse quadro é preenchido pela autoavaliação dos alunos e, posteriormente, é avaliado pelo professor e enviado para casa para conhecimento dos encarregados de educação. Serão estes que terão a responsabilidade de reforçar ou punir os alunos pelas classificações obtidas. A intervenção moralizadora refere-se à acção no momento de ocorrência dos comportamentos perturbadores. Nesse momento, através de chamadas de atenção com maior ou menor veemência, transmite aos alunos o seu desagrado pelo comportamento apresentado, procurando explicar porque é que o comportamento foi errado e qual seria a alternativa correcta: *“A chamada de atenção na hora, a tomada de consciência, portanto que o aluno tome consciência que se aperceba da atitude errada que está a ter.”*

A observação realizada decorreu entre as 11:00 e as 13:00. A aula dividiu-se em três segmentos: no primeiro, entre as 11:00 e as 11:35, os alunos ouviram uma história, com o apoio de imagens alusivas (para o que se

deslocou para uma sala de recursos audiovisuais); no segundo, entre as 11:40 e as 12:45, fizeram o reconto da história, com chamadas ao quadro para escrever as frases e cópia para o caderno. Finalmente, entre as 12:45 e as 13:00, fizeram revisões de matemática, arrumaram os materiais e fizeram a avaliação do comportamento.

A entrada na aula fez-se aos poucos. Quando o professor entrou já alguns alunos lá estavam, e continuaram a entrar alunos durante alguns minutos, vindos do intervalo. O professor teve que aguardar que todos os alunos chegassem para organizar a deslocação para a sala de recursos audiovisuais. A deslocação fez-se calmamente e em silêncio. Naquela sala, o professor tem que organizar os recursos, demorando alguns minutos. Os alunos começam a conversar entre si. Entre as 11:15 e as 11:35 o professor conta a história, mostrando as imagens. Os alunos vão falando entre si, e o professor chama várias vezes a atenção dos alunos, mandando-os falar mais baixo. Tem que tirar um aluno da última fila para junto de si, para evitar mais perturbações – não atinge o objectivo.

A deslocação para a sala faz-se novamente com alguma ordem. Na sala os alunos retomam os seus lugares e o professor tenta começar a fazer perguntas sobre a história. O segundo segmento da aula é marcado por inúmeras intervenções com vista a restabelecer a ordem na sala de aula. O professor ocupa o espaço junto ao quadro, não se movimentando pela sala. Mal se sentam, uma aluna pede para ir à casa de banho, o que suscita imediatamente uma conversa sobre as regras, nomeadamente sobre as idas à casa de banho.

Na última fila de mesas encontra-se um grupo de três alunos que fala constantemente ao longo da aula, com risos e gargalhadas. O professor pára várias vezes olhando com ar zangado para estes alunos, por vezes chamando-os pelo nome, ameaçando com mudanças de lugar. Em todas estas situações os alunos diminuem, temporariamente, o volume das conversas. Os restantes alunos vão participando na aula, embora conversando bastante entre si. Um aluno chama o professor porque o colega lhe riscou a mesa. O professor aproxima-se e ralha com o aluno: *“Mas isso faz-se? Vais limpar isso tudo!”*. Vários alunos levantam-se ao longo da aula sem razão aparente – chegam a estar seis alunos em pé ao mesmo tempo.

Em duas situações o professor ri-se dos comentários (apartes) de alguns alunos. Ao longo do segundo segmento nota-se alguma dispersão dos alunos. Alguns acompanham o reconto, e vão passando as frases do quadro. Por três vezes alunos perguntam ao professor o que é que têm que fazer. Alguns alunos, notoriamente, não acompanham a aula, não passando as frases para o caderno e passando o tempo a brincar e a provocarem-se.

Quando alguns alunos acabam de passar as frases, o professor começa a fazer revisões de matemática com eles enquanto os outros acabam o trabalho. Rapidamente começam todos a fazer as revisões de matemática, embora alguns não tenham sequer começado a passar as frases. Nesta fase, os alunos estão bastante agitados, e o professor vê-se obrigado a elevar o tom de voz para chamar a atenção. Pelas 12:55 manda os alunos arrumar os materiais. Logo de seguida interrompe-os para indicar os trabalhos de casa, com alguns alunos a continuarem a arrumar, não tendo marcado os trabalhos de casa. Pelas 13:00 toca para saída e os alunos estão a fazer a autoavaliação, um de cada vez. O professor faz comentários individuais. A aula termina com 10 minutos de atraso, com a professora da tarde já à porta.

Discussão

Ao longo deste trabalho apresentámos as diversas perspectivas presentes na literatura sobre uma dimensão específica da acção dos professores – a Gestão de Sala de Aula, tendo sido nossa preocupação enquadrar essas perspectivas nas linhas teóricas específicas – crenças e teorias sobre o ensino – que lhes servem de sustentação. A nossa investigação empírica reflecte essa mesma preocupação, tendo-se recorrido a diferentes instrumentos e abordagens para obter informações sobre as crenças e práticas de gestão de sala de aula. O objectivo explícito era conhecer as práticas e entender a sua fundamentação em termos de crenças.

Apresentados os resultados, procuraremos agora salientar os aspectos que se nos afiguram mais relevantes, e reflectir sobre o seu significado, procurando enquadrá-los na investigação publicada sobre estas dimensões. Tentaremos desenvolver esta reflexão numa perspectiva de utilidade futura do conhecimento produzido para a prática diária nas nossas escolas, para a formação de professores e para a investigação.

Os resultados revelaram que as crenças sobre a gestão da sala de aula têm uma distribuição relativamente independente das características dos sujeitos que constituíram objecto de estudo: idade, tempo de serviço e habilitações. Os resultados da amostra na escala de crenças sobre a gestão da sala de aula apresentam uma média relativamente baixa (6.92 numa escala com um máximo de 20 pontos), e o máximo de pontos obtidos na amostra (16 pontos) está longe do máximo da escala. Como as pontuações mais baixas estão associadas às perspectivas Centradas no Aluno, podemos considerar que a amostra tem crenças acerca da gestão da sala de aula tendencialmente mais centradas no aluno do que centradas no professor.

González (2002) evidencia que, desde o início da década de 70, os princípios teóricos subjacentes ao Movimento da Escola Moderna têm recebido uma crescente atenção, verificável, por exemplo, no aumento vertiginoso de sócios activos ao longo da década de 90, com maior prevalência no 1º ciclo do ensino básico (cerca de 50% dos sócios activos). O autor defende que este

movimento tem como objectivo a construção de um modelo pedagógico em que as práticas escolares sejam coerentes com os princípios que defende, nomeadamente a construção de propostas pedagógicas democráticas, com prioridade às abordagens globais e genéticas (ou naturais), às estratégias de investigação através de problemas e de projectos de criatividade. Neste movimento integram-se indivíduos de todas as idades, formações e origens sociais, o que demonstra a divulgação destas crenças e justifica porventura que não se tenham encontrado, na nossa amostra, relações entre a idade, tempo de serviço e habilitações, e a maior parte das dimensões avaliadas.

A opção por uma determinada visão de escola e de ensino parece estar, então, associada a outras dimensões. González descreve os professores do Movimento da Escola Moderna como políticos, no sentido de terem um papel de intervenção na *polis*, apostando na democracia como valor de desenvolvimento, assumindo-se como utópicos e construtores da liberdade, da tolerância, da confiança intrínseca nas pessoas, militantes do trabalho pedagógico. Estas características não são específicas de uma faixa etária nem estão dependentes da quantidade de formação. No entanto, este autor regista como elemento relevante para o alargamento das bases do Movimento da Escola Moderna o 25 de Abril de 1974, assumindo como inseparáveis as dimensões pedagógicas e sociopolíticas. Ao assumir a “*bandeira*” da revolução, os princípios acima mencionados começaram a difundir-se, fazendo de Portugal um bom exemplo de *simpatia pelas crianças*, vulgarmente considerada incompatível com as formas mais tradicionais de ensinar.

Os objectivos de ensino também parecem estar pouco dependentes das variáveis utilizadas para caracterizar os sujeitos. De facto, tirando os objectivos “*Competências de Liderança*” e “*Fazer escolhas éticas*”, que apresentaram resultados significativos mas num número muito reduzido de sujeitos (7 e 15, nomeadamente), apenas os objectivos “*Respeito pelos valores próprios*” e “*Trabalhar produtivamente com os outros*” apresentam alguma correlação com a variável idade, e os objectivos “*Resolução de problemas*” e “*Trabalhar produtivamente com os outros*”, com o tempo de serviço. No entanto, apreciando a dimensão dos índices de correlação, verificamos que, no máximo, conseguimos explicar cerca de 4% da variância, o que é manifestamente pouco.

Finalmente, não foi encontrada qualquer relação entre a valorização dos diversos objectivos de ensino e as habilitações académicas dos sujeitos. Desta forma, podemos reafirmar a posição anterior: os objectivos de ensino, muito próximos das crenças dos professores, não parecem depender da idade, nem da quantidade de experiência profissional nem, finalmente, da quantidade de formação.

No que diz respeito às práticas de gestão de sala de aula, verificam-se correlações significativas entre a idade e o tempo de serviço em treze itens do questionário de práticas. Desses 13 itens, apenas quatro apresentam diferenças na distribuição das respostas de acordo com as habilitações académicas. No entanto, verificam-se diferenças significativas na distribuição das respostas em mais nove itens. Em nenhum dos casos conseguimos determinar padrões específicos de funcionamento, o que aponta no sentido de as variáveis demográficas estudadas não influenciarem, de forma consistente, a valorização das diferentes práticas apresentadas. Constatamos, portanto, que as crenças, os objectivos de ensino e as práticas de sala de aula apresentam uma distribuição relativamente homogénea na amostra estudada.

Para estudar as relações entre as diversas variáveis – crenças, objectivos e práticas – recorremos à organização dos sujeitos em grupos, de acordo com as suas crenças sobre a gestão da sala de aula, a partir das suas respostas nas três dimensões pressupostas na escala de crenças: gestão da interacção e da comunicação, gestão da instrução e gestão da disciplina. Obtivemos três *clusters*, que designámos como *Centrados no Professor*, *Centrados no Aluno*, e *Ambivalentes*. O primeiro destes três grupos caracterizou-se por um padrão de respostas que valoriza, de forma consistente, o controlo do professor nas diversas dimensões – comunicação e interacção, instrução e disciplina. A Perspectiva Centrada no Aluno, pelo contrário, valorizava de forma consistente a autonomia dos alunos nas três dimensões referidas. Finalmente, a posição Ambivalente valorizava o controlo do professor na disciplina, e a autonomia do aluno na interacção e comunicação e ainda na instrução. De salientar que este é o grupo que apresenta, em média, maiores valores na disciplina, e menores nas outras duas dimensões.

A opção por estes três agrupamentos merece aqui alguma atenção. Na versão original da escala ICMS – *Inventory of Classroom Management Style*

(Martin & Baldwin, 1993, 1996; Martin, Baldwin & Yin, 1995) e na sua versão posterior ABCC – *Attitudes and Beliefs in Classroom Control* (Martin & Shoho, 1999, 2000; Martin, Yin & Baldwin, 1998), os autores propunham uma classificação dos sujeitos em três grupos: os que obtivessem uma pontuação elevada na escala completa seriam considerados como apresentando uma perspectiva Centrada no Professor; os valores baixos seriam considerados como Centrados no Aluno; e os valores intermédios, seriam considerados como pertencendo a um terceiro grupo, que designam Interaccional. Esta proposta vai de encontro à posição prévia de Wolfgang (Wolfgang & Glickman, 1986) bem como de outros autores, como Schuh (2004), que sublinha a frequente utilização de um contínuo de posições com um pólo nas posições tradicionais – centradas no professores – e o outro pólo nas posições alternativas – portanto, centradas no aluno.

Estes instrumentos, já utilizados em várias investigações (por exemplo, Sokol, Smith & Mowat, 2003), assumem a existência de três dimensões: uma dimensão disciplinar, uma dimensão instrucional e uma dimensão comunicacional. Esta estrutura, aliás, está muito próxima da encontrada em outros instrumentos, como o *Teacher Belief Q-Sort* (Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta & LeParo, 2006), com as três dimensões a serem designadas como: gestão disciplinar; práticas do professor e crenças acerca do aluno.

Ao tentar uma classificação dos sujeitos com base nos resultados totais da escala, estamos a assumir uma perspectiva próxima da de Schraw e Olafson (2002; Olafson & Schraw, 2006), que consideram improvável a coexistência, no mesmo indivíduo, de visões antagónicas do ensino. Para estes autores seria possível determinar um padrão específico de crenças que marcaria todo o funcionamento do indivíduo. Esta esta posição tem sido contraditada por vários autores, como Hofer (2002) que, a partir dos resultados das suas investigações, sublinha que é comum existirem inconsistências entre diversos domínios do pensamento e da prática, como, por exemplo, entre as crenças sobre o conhecimento e formas de o adquirir e, por outro lado, as formas de o ensinar.

Os dados encontrados na literatura apontam para a possibilidade de, em algumas situações, co-existirem perspectivas diferentes sobre o mundo e sobre o ensino. Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett e Campbell (2001), por

exemplo, verificaram que sendo embora as práticas de ensino relatadas pelos professores genericamente consonantes com as suas crenças sobre o ensino, há situações em que isso não se verifica. Smith (1997), de uma forma mais vinculada, verificou que, ao promover a noção de prática desenvolvimentalmente apropriada, não só não conseguiu substituir as estratégias dos professores com uma perspectiva mais Centrada no Professor, como encontrou, com frequência, uma discrepância entre as crenças e as práticas dos professores na sala de aula. Mais concretamente, embora alguns professores enunciem crenças centradas no aluno, exibem práticas consonantes com modelos tradicionais, centrados no professor. Desta forma, considerámos útil classificar os professores participantes na nossa investigação, não só com base nos valores globais, mas, acima de tudo, atendendo à consistência entre as diferentes áreas presumidas na escala de crenças, procurando analisar a especificidade em cada uma das restantes variáveis.

Os três perfis encontrados apresentam algumas diferenças na valorização que fazem dos diversos objectivos de ensino (ver quadro 71).

Quadro 71 – Objectivos mais valorizados em cada perfil

Perfil	Objectivos
Centrado no Professor	1º Ler, escrever e contar 2º Aplicar aprendizagens 3º Abertura a novas ideias 4º Direitos e responsabilidades de cidadania 5º Competências, estratégias e hábitos de estudo 6º Respeito pelos valores próprios
Ambivalente	1º Abertura a novas ideias 2º Direitos e responsabilidades de cidadania 3º Ler, escrever e contar 4º Pensar criativamente 5º Aplicar aprendizagens 6º Competências, estratégias e hábitos de estudo
Centrado no Aluno	1º Abertura a novas ideias 2º Aplicar aprendizagens 3º Pensar criativamente 4º Direitos e responsabilidades de cidadania 5º Resolução de problemas 6º Competências, estratégias e hábitos de estudo

Como se pode verificar pelo quadro acima, embora haja concordância em 4 objectivos de ensino, o elemento mais diferenciador é o objectivo “ler, escrever e contar” que, estranhamente para nós, um grupo significativo de professores não considera como um dos 6 mais importantes para o 1º ciclo.

Os investigadores concordam, em geral, que é necessário aprofundar a investigação relativa aos objectivos que os professores pretendem que os seus alunos atinjam na sala de aula (Lemos, 1996; Spera & Wentzel, 2003), o que nos parece estar intimamente ligado às crenças dos professores relativamente ao papel da escola na comunidade, ao seu papel na escola e, mais concretamente, na sala de aula.

Muita da investigação sobre o tema procura obter descrições do tipo de objectivos a atingir. Por exemplo, Krumboltz, Ford, Nichols & Wentzel (1987), avaliaram os objectivos a atingir pelos alunos até aos 18 anos, a partir de uma amostra de várias centenas de pais, professores e alunos, tendo verificado que os professores, no seu conjunto, avaliaram os objectivos morais (como a honestidade) como os mais importantes, com a motivação para a aprendizagem em segundo lugar, e a competência interpessoal em terceiro. Numa outra perspectiva, Wentzel (2000) verificou que os professores, quando solicitados a descrever os objectivos a atingir pelos alunos “ideais”, salientavam três grandes tipos de objectivos: (1) sociais, como o partilhar, ajudar e obedecer às regras; (2) motivacionais, nomeadamente em termos de aprendizagem, como o ser persistente, trabalhador, inquiridor e interessado e (3) de desempenho, como obter bons resultados, estar informado e completar os trabalhos.

Os resultados obtidos nos nossos sujeitos evidenciam que todos os professores consideram importantes alguns objectivos que podemos associar a aspectos sociais e morais, o que está de acordo com o referido no início deste capítulo relativamente à grande influência das correntes centradas no aluno nos professores portugueses.

Para melhor esclarecer este aspecto pareceu-nos relevante rever os objectivos para o 1º ciclo do ensino básico, de acordo com o programa em vigor (Departamento da Educação Básica, 2004). Aí encontramos uma lista de 14 objectivos para o 1º ciclo, referentes a três objectivos genéricos, que traduzem a *dimensão pessoal*, a *dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais* e a *dimensão para a cidadania*. Estes objectivos são, posteriormente, decompostos em 24 objectivos específicos, comuns aos quatro anos do 1º ciclo. Numa tão grande lista de objectivos estão incluídos todos os objectivos seleccionados pelos professores como os mais importantes –

excepto o *contar*, visto não aparecer nenhuma referência à matemática nos objectivos que traduzem a dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais.

Apesar de não ser feita qualquer referência aos critérios utilizados para a organização dos objectivos, os que aparecem em primeiro lugar nas listagens são os que apontam para o pensamento criativo e para a abertura a novas ideias (objectivo a.), para a aplicação de conhecimentos (objectivo b.), para a promoção do desenvolvimento físico e motor e das noções estéticas (objectivo c.), aprendizagem de línguas estrangeiras (objectivo d.), para a aquisição de conhecimentos e de competências de estudo (objectivo e.) e para os direitos e responsabilidades de cidadania (objectivo f.). Podemos pois afirmar que os três perfis de professores encontrados valorizam os objectivos que o próprio estado português privilegia para este ciclo de estudos. No entanto, somos da opinião que, da forma como os objectivos são apresentados no programa para o primeiro ciclo, os objectivos habitualmente associados às perspectivas centradas na criança são os mais valorizados, o que está de acordo com o desvio observado anteriormente em termos de crenças sobre o ensino e a gestão de sala de aula, e que a colocação, em quinto lugar, da aquisição de conhecimentos, pode ser lida, pelos professores, como uma desvalorização dessas áreas específicas, mais associadas com uma visão tradicional do ensino.

Ao analisar as diferenças entre os perfis relativamente à importância atribuída às diversas práticas propostas, encontrámos diferenças significativas nos padrões de resposta em 18 dos 43 itens. No quadro 2 estão reunidos os itens que apresentaram maior concordância em cada perfil, e que, portanto, podemos considerar como os mais característicos de entre todos os propostos.

Quadro 72 – Itens com maior concordância em cada perfil

Perfis	Itens
Centrado no Professor	<p>“Existe um horário estável e previsível de actividades ao longo do dia”</p> <p>“Utilizo alguns alunos como exemplo do comportamento adequado”</p> <p>“O meu maior cuidado é o desenvolvimento de acções para manutenção da ordem e da disciplina, controlando o comportamento dos alunos”</p> <p>“A punição e a ameaça de punição são ferramentas necessárias e que utilizo quando necessário”</p>

Ambivalente	“Muitas vezes ridicularizo alunos com comportamentos inadequados para a sua idade e nível escolar”
Centrado no Aluno	“A sala tem áreas de aprendizagem bem definidas” “As crianças têm possibilidades de fazer escolhas” “Entendo que no recreio não deve haver qualquer orientação dos alunos” “Não imponho limites aos meus alunos para que eles possam atingir o seu verdadeiro potencial” “Normalmente, deixo que os alunos sofram as consequências dos seus comportamentos a não ser que envolvam riscos físicos” “Procuro identificar os sinais de eventuais problemas, pois assim posso intervir preventivamente” “Tenho o cuidado de adequar as tarefas a cada aluno pois sei que muitas vezes os comportamentos problema resultam de tarefas inadequadas” “Tenho muito cuidado com a forma como comunico com os meus alunos” “Procuro lidar com os comportamentos problema através da realização de assembleias de turma, em que os próprios alunos analisam os problemas e definem estratégias de resolução” “É minha prioridade ajudar o grupo a desenvolver a comunicação, a liderança e competências de resolução de problemas de forma a passar-lhes a responsabilidade de se auto-regularem” “Faço com que os alunos percebam que a participação no grupo e nas suas actividades é algo de agradável e recompensador” “É através do desenvolvimento de aulas motivadoras e interessantes que diminuo os problemas de disciplina”

O perfil centrado no professor distingue-se dos restantes pela maior concordância com um conjunto de práticas e atitudes que remetem, claramente, para o controlo da sala de aula e do comportamento dos alunos. Estes itens referem-se a práticas que podemos considerar como comportamentalistas, pois vão buscar o seu fundamento a teorias como o condicionamento operante e a aprendizagem social. Por outro lado, está também muito evidente a necessidade que têm de uma estrutura clara na sala de aula, nomeadamente em termos de tempo.

A posição oposta, centrada nos alunos, remete para práticas e atitudes que visam promover a liberdade e autonomia dos seus alunos. Estão presentes práticas que se destinam a promover a aprendizagem dos alunos (nomeadamente numa perspectiva construtivista da aprendizagem), como é o caso das áreas de aprendizagem bem definidas, da adequação de tarefas e mesmo a promoção das competências de auto-regulação. A intervenção do professor, em termos disciplinares, aponta num duplo sentido: por um lado, propõe-se uma intervenção preventiva, através da identificação de sinais precoces de comportamentos-problema; por outro, destina-se ao professor o

papel de promotor de acções destinadas à resolução, em grupo, dos conflitos surgidos.

Finalmente, o grupo Ambivalente apresenta poucas diferenças relativamente aos outros dois grupos. O único item em que se verifica alguma diferença refere-se à intervenção disciplinar baseada na tentativa de utilização de estímulos aversivos – a humilhação – como forma de evitar a repetição dos comportamentos inadequados.

No caso das perspectivas centradas no aluno e nas perspectivas centradas no professor os resultados obtidos enquadram-se no previsto, tendo em conta os modelos apresentados e desenvolvidos no segundo capítulo. O grupo ambivalente, que se diferencia, em termos de valorização das práticas, num único item – embora ressaltando a sua especificidade, no conjunto das provas – aparentemente representa uma posição de equilíbrio entre os dois pólos. Estes dados, resultantes da análise das respostas de um considerável número de sujeitos, foram posteriormente cotejados com os obtidos através das entrevistas e observações a uma amostra mais pequena.

As entrevistas e as observações foram analisadas de duas formas diferentes. Após identificação dos elementos mais relevantes das entrevistas através da organização da chave de codificação, procurámos, numa primeira fase, analisar cada um desses elementos no conjunto das entrevistas, com vista a obter uma visão global das percepções dos sujeitos. Com isto procurava-se compreender um pouco melhor como é que os professores definiam conceitos como ensino, o seu papel e o papel dos alunos na sala de aula, e ainda como é que apresentavam as suas práticas e como as justificavam num conjunto de elementos considerados por nós representativos do processo de gestão de sala de aula. Posteriormente, numa segunda fase, procurou-se analisar as entrevistas de forma longitudinal, complementando essa informação com os dados das observações, numa perspectiva de estudo de caso múltiplo para desenvolver uma ideia mais concreta da ligação entre pensamento e acção.

Um primeiro conjunto de dimensões que se pretendia analisar através das entrevistas referia-se às representações dos professores relativamente a três áreas específicas: a noção de ensino, o papel do professor e o papel do

aluno. Interessava-nos conhecer a diversidade dentro de cada área, mas também a articulação entre elas, para cada professor.

Nestas três áreas verificou-se uma grande variabilidade de respostas. Alguns professores deram respostas que apontavam para o ensino como transmissão de conhecimentos, enquanto outros consideravam o ensino como promoção do desenvolvimento do aluno. Um aspecto relevante refere-se ao facto de a maior parte dos professores apresentarem elementos nas suas definições que apontam para ambos os sentidos. Nesses casos, não parece haver conflito entre as duas perspectivas: a visão mais corrente é que a base é a transmissão, mas que deve ser atribuído espaço aos alunos para se desenvolverem. A única professora que não refere a promoção do desenvolvimento dos alunos como uma definição do ensino é, curiosamente, a professora com mais anos de serviço, com o grau de bacharel.

No que diz respeito ao papel do professor, as perspectivas dividiram-se entre as que apontam para um papel activo, dominante na sala de aula, tendo como funções a transmissão e o controlo do comportamento; as que apontavam para um papel de grande proximidade dos alunos, em que o professor seria, principalmente, um apoio dos alunos, marcado pela afectividade, capaz de os apoiar na realização das suas actividades; finalmente, uma perspectiva intermédia, que considerava o professor como co-responsável pela organização e orientação do trabalho dos alunos. Esta última é a perspectiva dominante, com a maior parte dos professores a apresentarem elementos identificáveis com ela. As outras duas apresentam apenas duas ou três referências no conjunto dos professores. É de salientar, aqui, a posição expressa por um professor que considerava que o seu papel era o de transmitir conhecimentos, mas que era difícil fazê-lo porque acreditava que os seus alunos não responderiam adequadamente a esse tipo de acções.

O papel dos alunos foi um conceito que levantou muitos problemas aos professores, tendo muitos deles dito, inclusivamente, nunca ter pensado nele. Dessa forma, a variabilidade foi menor, e oscilou entre a atribuição de um papel activo e de um papel passivo na sala de aula. No entanto, é de salientar que esses elementos não se mostraram mutuamente exclusivos em cada entrevista. Isto é, alguns professores apresentaram elementos que permitem considerar que atribuem aos alunos papéis activos e papéis passivos. De facto,

podemos afirmar que nesta dimensão de análise os professores, com alguma frequência, são capazes de apresentar perspectivas contrastantes das suas crenças, sem considerarem haver incompatibilidade entre elas. Dessa forma, tanto podem afirmar que ensinar é transmitir conhecimentos como permitir a auto-aprendizagem. As crenças dos professores revelam-se assim elementos construídos de forma pessoal, com uma coerência interna, que por vezes não é facilmente compreensível pelos outros.

Como foi dito, interessava-nos conhecer a articulação feita pelos professores entre diversos elementos: noção de ensino, papel do professor e papel do aluno. Isso foi possível através da análise das entrevistas, mas também através de elementos retirados das observações.

Encontrámos situações bastante diversas nas entrevistas e observações realizadas. Nos seis professores entrevistados e que autorizaram a observação da sala de aula, podemos encontrar três posições distintas. Temos, por um lado, dois professores – 1 e 4 – em que parece haver um domínio das crenças centradas no professor, pois apontam para o ensino como transmissão de conhecimentos, atribuem ao professor um papel central na sala de aula e aos alunos um papel importante mas subordinado ao professor. Na prática, esses professores desenvolveram aulas bastante estruturadas, com práticas que podemos afirmar centradas no professor, embora recorrendo à actividade do aluno, como as fichas individuais e as chamadas ao quadro.

Por outro lado, os professores 5 e 8, apresentaram uma visão de ensino dominada por perspectivas centradas no aluno. O ensino teria como finalidade a promoção do desenvolvimento de todos os alunos, e o professor teria um papel de co-organizador da sala de aula e das actividades. Finalmente, o aluno teria um papel activo, centrado nas aprendizagens. Em consonância, as suas práticas orientaram-se para o desenvolvimento de actividades em pequenos grupos, em que se atribuía um grande espaço à criatividade e à exploração do aluno.

Os outros dois professores – 2 e 9 – mostraram um discurso e uma prática com algumas contradições aparentes. Por exemplo, no professor 9, entre a sua definição de ensino, de papéis do professor e do aluno, e as actividades que utilizou na aula. Neste caso, as crenças apontavam para uma

visão do ensino centrada no professor, mas as práticas apontavam no sentido contrário.

Ao analisar as práticas na sala de aula, verificámos também uma grande variabilidade. Na organização da sala de aula, os professores dividiram-se entre a distribuição em filas, em grupos e em semicírculo. No entanto, quando questionados sobre as razões da sua opção, poucos recorreram a uma fundamentação pedagógica, preferindo justificar através de questões práticas ou mesmo questões idiossincráticas, como o gosto pessoal.

Em termos de rotinas, dividiram-se entre os que utilizam rotinas rigorosas e os que vão adaptando a aula às condições do momento, e em termos de regras, dividiram-se entre aqueles que estabelecem e implementam as regras de forma rigorosa, quer autonomamente, quer através de uma negociação com os alunos, e aqueles que as discutem, mas as deixam implícitas, baseando-se na capacidade de o grupo desenvolver formas de relacionamento saudável ao longo do tempo. Nestes aspectos, as justificações foram escassas e pouco fundamentadas na teoria ou na prática.

Os procedimentos disciplinares revestiram-se de um grande número de formas, desde as mais comportamentais – como os contratos comportamentais, ou os castigos – até às mais terapêuticas, como as conversas com os alunos para apoio na resolução de problemas. Muito frequentes foram as estratégias que designámos como Moralistas, pois baseavam-se no recurso a discursos moralizantes sobre o comportamento dos alunos.

Ao analisarmos os dados recolhidos acerca dos diversos professores, podemos manter o que já anteriormente definimos. Por um lado, temos os professores 1 e 4, que mantinham as suas salas organizadas em filas, com os alunos orientados para o quadro negro e para a figura do professor. As aulas eram organizadas de forma clara e os alunos tomavam conhecimento da sequência de actividades previstas. Havia o cuidado de estabelecer procedimentos claros para as transições, o que levava a que os alunos soubessem, em todos os momentos, o que deles era esperado. As intervenções disciplinares foram escassas, consistindo na maior parte em chamadas de atenção para comportamentos de distração. Verificou-se,

portanto, uma relação coerente entre as crenças exploradas sobre a definição de ensino, o papel do professor e dos alunos e as práticas relatadas e verificadas.

Por outro lado, os professores 5 e 8 organizaram a sua sala de aula em grupos de trabalho. Os alunos também sabiam o tema da aula e algumas actividades previstas. Havia rotinas implementadas e os alunos sabiam o que tinham que fazer em cada momento, com algumas orientações dos professores. As regras eram conhecidas dos alunos, fruto da negociação, momento considerado importante no desenvolvimento das crianças. As intervenções disciplinares foram também escassas e, na maior parte, destinadas a reorientar os alunos para o trabalho em momentos de distração. Também aqui se verificou uma relação coerente entre as diversas dimensões em análise.

Os professores 2 e 9 tinham a sala organizada em filas de carteiras, embora não sendo, em nenhum dos casos, a sua organização preferida. Os alunos possuíam algumas rotinas implementadas, mas ambos os professores diziam gostar de manter alguma flexibilidade na aula. As actividades foram-se desenvolvendo por proposta do professor, sem aparentemente os alunos terem conhecimento prévio do que iriam realizar. As regras eram discutidas no início do ano, embora pudessem ser objecto de revisão frequente. Ambos os professores utilizavam sistemas de reforço do comportamento dos alunos. As intervenções disciplinares foram mais frequentes do que nas outras salas, assumindo, frequentemente, a forma de chamadas de atenção, muitas vezes com algum discurso moralizador. Os professores recorriam também a estratégias como as mudanças de lugar e a separação de alguns alunos. Todas as estratégias disciplinares foram centradas no professor e perturbaram o curso da lição. Nestes dois professores verificou-se, portanto, uma relação inconsistente entre as crenças, as práticas relatadas e as práticas observadas.

Estes dados permitem-nos diversas leituras. Vamos centrar-nos em três pontos que nos parecem os mais relevantes:

(1) Os professores que associámos a perspectivas centradas no professor e os que associámos a perspectivas centradas no aluno apresentam significativa coerência entre as suas formulações teóricas e as práticas observadas;

- (2) Os professores que considerámos ambivalentes pelas suas formulações teóricas apresentaram uma significativa inconsistência entre a teoria e a prática;
- (3) As aulas destes dois professores foram as que colocaram maiores desafios aos professores, nomeadamente em termos das intervenções disciplinares.

No que diz respeito aos professores que podemos classificar como Centrados no Professor, as suas aulas decorreram de forma fluida, com os alunos a desenvolverem as actividades pretendidas de forma relativamente autónoma. Já Cothran, Kullina e Garrahy (2003) tinham verificado, ao estudarem as perspectivas dos alunos (182 do 6º ao 12º ano) quanto às práticas de gestão de sala de aula dos seus professores, que eles atribuem aos gestores eficazes o estabelecimento de padrões consistentes e o desenvolvimento de relações positivas. Brouwers e Tomic (2000) interpretam este tipo de comportamentos como uma forma de o professor não perder tempo de instrução. No entanto, não é de mais sublinhar, ao contrário do que se poderia pensar pelo contraste com as práticas mais centradas no aluno, que os próprios alunos valorizam este tipo de práticas, considerando-as úteis para a vida na sala de aula.

Por outro lado, a utilização de práticas centradas no aluno foram preditivas de: (1) relações mais calmas com colegas perturbadores; (2) menos problemas no comportamento interpessoal e (3) menores níveis de rejeição pelos pares da sala de aula (Donahue, Perry & Weinstein, 2003). Opdenacker e Van Damme (2006) verificaram, na mesma linha, que um estilo de ensino centrado no aluno tem um efeito positivo no apoio instruccional que os professores dão à sua sala, estando associado a maiores oportunidades para aprender e a uma melhor integração dos alunos no grupo. Estes professores estimulam bastante a participação activa dos alunos na aula, utilizam actividades diferenciadas e têm, de facto, materiais diferenciados, tomando medidas quando confrontados com alunos problema, discutindo com os alunos as questões que lhes dizem respeito. Além disso, os autores citados verificaram também que entre professor e alunos existe uma relação baseada na confiança e é atribuído espaço para o desenvolvimento da pessoa.

A literatura, portanto, confirma de alguma forma o que observámos nas salas de aula. Os professores que apresentam afirmações que conotámos com uma das duas perspectivas – centradas no professor e centradas no aluno – desenvolvem práticas que podemos considerar representativas dessas perspectivas. O conceito chave, neste ponto, parece-nos ser “*consistência*”. Em ambos os casos, os professores assumem claramente um papel, parecendo estar conscientes das suas implicações práticas. Pela literatura pode ver-se que, tanto práticas centradas no professor, como práticas centradas no aluno, podem produzir bons resultados – embora não existam estudos que os comparem.

Os professores que, pelas suas respostas nas entrevistas, considerámos apresentarem uma perspectiva ambivalente relativamente à gestão de sala de aula, apresentaram, como já referimos atrás, um conjunto de práticas que não traduzem de forma clara as suas posições teóricas. O facto de um dos professores considerar o ensino como apoio no desenvolvimento do aluno – ideia comum nas perspectivas centradas na criança – e depois centrar toda a aula na sua figura, numa organização espacial tradicional, é um sinal dessa inconsistência. O facto de outro professor, aparentemente, desvalorizar as regras e as rotinas, e simultaneamente punir os seus alunos por não apresentarem o comportamento adequado, é, evidentemente, outro sinal de inconsistência. A questão que se impõe é: de onde surge esta inconsistência?

A resposta, obviamente, não é simples, e poderá assumir uma grande diversidade de alternativas. Vamos centrar-nos nas possíveis explicações que se refiram à ligação entre crenças e práticas, sabendo que muitas outras poderiam ser avançadas, como, por exemplo, características de personalidade do professor ou outras variáveis organísmicas.

Na revisão de literatura que efectuaram, Bergin e Bergin (1999), embora salientassem a existência de extensa literatura sobre a gestão da sala de aula, concluíram que existia uma escassez de investigações empíricas sobre o tópico e, especialmente, sobre as práticas enquadráveis naquilo que designámos por perspectivas Centradas na Criança. Como resultado, muita da literatura existente inclui recomendações, sugestões e orientações que tendem a ser muito abstractas e pouco sustentadas pela investigação, verificando-se conclusões contraditórias, resultantes de opiniões pessoais dos investigadores

e enquadráveis, acrescentamos nós, nas suas crenças pessoais sobre o que deve ser a gestão da sala de aula. Essa mesma ideia aparece reproduzida à saciedade na literatura.

S. D. Martin (2004) explica que a investigação sobre a gestão da sala de aula tem sido negligenciada em favor do conhecimento do conteúdo e dos aspectos instrucionais do ensino, ou mesmo da aprendizagem. Daqui se retira que o conhecimento da gestão da sala de aula não se terá desenvolvido de forma consistente com as novas ideias de um ensino mais activo e socialmente interactivo. Esta ideia remete para o oxímoro sublinhado por McCaslin e Good (1992) entre um currículo que promove a resolução de problemas e o pensamento crítico – e, acrescentamos nós, as noções de liberdade, democracia e cidadania – e um sistema de gestão de sala de aula que, por falta de alternativas concretas, requer a obediência estrita.

Brophy (2006) traz mais elementos à colação, ao considerar que as abordagens construtivistas da aprendizagem e do ensino são muito atractivas – principalmente quando comparadas com a visão clássica do ensino, baseada na transmissão de conhecimentos. Salienta, no entanto, três obstáculos: (1) estas abordagens são difíceis de implementar eficazmente, pois requerem do professor um conhecimento muito aprofundado dos conteúdos e das questões pedagógicas que lhe permita responder rapidamente a qualquer desenvolvimento que possa ocorrer numa sala de aula, contexto caracterizado pela imprevisibilidade e simultaneidade; (2) mesmo que o professor consiga implementar as estratégias, pode demorar algum tempo até que os alunos consigam funcionar de forma colaborativa, constituindo-se como uma verdadeira comunidade de aprendizagem, no fim de contas, finalidade de quem assume este percurso e (3) a literatura sobre o ensino sócio-construtivista tem-se confinado a afirmações de racionais e princípios, elaborados com exemplos de implementação em sala de aula, mas sem uma análise sistemática dos resultados.

Boakerts (2002) acrescenta ainda que algumas assunções dos modelos construtivistas ainda não são claras, quando não são mesmo erradas – referindo o exemplo da aprendizagem auto-regulada. Ela apresenta uma definição de aprendizagem auto-regulada em que faz apelo a (1) orientação do aluno para atingir os seus objectivos, (2) a produção de pensamentos,

sentimentos e acções destinados a atingir esses objectivos e (3) trabalho sistemático para atingir esses objectivos. O que a autora verifica é uma degeneração do conceito, que passa a designar qualquer actividade do aluno, auto-iniciada ou não. Em algumas situações passa a ser sinónimo da própria actividade do aluno. Ora, facilmente se reconhece que nem toda a actividade do aluno constitui aprendizagem auto-regulada – que requer um processamento cognitivo de alguma complexidade.

Boakerts acrescenta que os investigadores estão longe de perceber a grande perturbação que está a ser provocada em muitas salas de aula, em todo o mundo, pela aplicação inadequada dos princípios, ainda não claros, do sócio-construtivismo e da aprendizagem auto-regulada. Nesta linha, Holt-Reynolds (2000) acrescenta que, para muitos professores, o recurso a pedagogias construtivistas constitui uma defesa que activam em situações em que sentem não dominar o conteúdo ou o conhecimento pedagógico do conteúdo, exactamente o contrário das indicações fornecidas por Brophy (e anteriormente referidas).

No caso português, e tendo em conta a primeira observação feita nesta discussão dos resultados – da existência de uma tendência global na amostra para valorizar as perspectivas centradas no aluno – a não existência de procedimentos claros para pôr em prática as perspectivas centradas no aluno, no que à de gestão de sala de aula diz respeito, mas também em termos de pedagogia, coloca, de facto, muitos problemas a alguns professores que, frequentemente, não conseguem implementar nas suas salas de aula o tipo de ensino que mais valorizam.

Daqui deriva a terceira ideia-chave: a de que as aulas dos professores com um perfil ambivalente são as que apresentam maiores exigências em termos disciplinares.

Assumindo que o conhecimento e a educação constituem, cada vez mais, um elemento fundamental da vida na nossa sociedade, e que a constante evolução social e tecnológica coloca a escola perante a necessidade de trabalhar um número crescente de conhecimentos e competências, verificamos que os professores são confrontados com a necessidade de seleccionar os melhores métodos para ensinar os seus alunos, bem como com a necessidade de desempenhar tarefas cada vez mais diversificadas. O

aumento dos problemas disciplinares, real ou amplificado (Lopes, 2001), implica que muitos professores tenham, de facto, uma hipersensibilidade ao comportamento desajustado. Tais situações são motivo de queixas e de *stress* por parte dos professores (Psunder, 2005), constituindo-se como momentos em que a reacção ao comportamento inadequado pode ser primária, muitas vezes mais rigorosa, e frequentemente contrária às perspectivas pessoais e à própria maturidade profissional. Falamos, claramente, do recurso a práticas punitivas, retaliativas, ou até, como vimos no caso do item em que o grupo ambivalente mais se destacou no questionário de práticas, humilhadoras. Com estas estratégias, ainda que se obtenha obediência no imediato, existe o risco de o comportamento do professor se constituir numa fonte de problemas comportamentais dos alunos, uma vez que o comportamento agressivo do professor pode ter correspondência no comportamento inadequado dos alunos, fechando um ciclo de ineficácia.

O confronto de um professor com uma sala indisciplinada que não consegue controlar é, portanto, uma potencial fonte de percepção de incompetência pessoal. Como referem Brouwers e Tomic (2000), se um professor (1) não confia nas suas competências de gestão de sala de aula; mas (2) compreende a importância dessas competências; se (3) não pode evitar essas tarefas pois constituem parte integrante do seu papel na sala de aula; e (4) supõe que os seus colegas conseguem, de forma rotineira, um ambiente de aprendizagem confortável, encontra-se em elevado risco de sofrer de *stress*, *burnout*, e de atitudes negativas para com os seus alunos.

Destes processos se pode entender o ciclo comportamental existente em muitas salas, marcadas pelo desafio constante e por “lutas de poder”, muitas vezes em situações em que os próprios professores, intimamente, reconhecem a ineficácia das suas estratégias. O processo pode ser doloroso, mas como vimos na figura 3 (estrutura do processo de tomada de decisão do professor na interacção com os alunos), certas situações exigem uma tomada de decisão no momento. A inexistência de uma rotina, ou de um procedimento alternativo à rotina, numa situação em que não é possível a não resposta, leva ao surgimento de situações de respostas primárias. Nas salas de aula observadas, com professores que caracterizámos como ambivalentes, o padrão de resposta observado foi, de facto, de retaliação, de punição, ou até

de humilhação. Nas entrevistas, verificou-se que, à partida, não apresentavam alternativas de acção, baseando-se apenas na chamada de atenção e, em ambos os casos, num sistema de fichas com auto-avaliação comportamental, mas diferida no tempo – nos casos de custo de resposta, provavelmente, já não se verificaria qualquer vínculo entre o comportamento inadequado e a sua consequência.

Uma conclusão fundamental deste trabalho é que é necessário aprofundar a investigação nas salas de aula, nomeadamente para compreender a forma como os professores desenvolvem uma sala de aula capaz de ajudar as crianças a aprender de forma eficaz, tendo em conta as suas diferenças individuais. Pointon e Kershner (2000) salientam que isso deve passar não apenas por factores espaciais, de organização do espaço, dos lugares, mas acima de tudo pelos processos dinâmicos através dos quais a cultura da sala se pode desenvolver e, ainda, pelas implicações destes processos para aprendizagem e desenvolvimento social dos alunos. De facto, já aqui foi comentada em abundância a falta de estudos empíricos sobre as dimensões abordadas, que se traduz na impossibilidade de optar por um determinado método de gestão de sala de aula a partir de dados empíricos. A decisão é, por isso, tomada a partir das crenças pessoais do professor, que as aplicam de forma mais ou menos consistente.

O aprofundamento dos estudos passa, a nosso ver, pela necessidade de alargar o conhecimento sobre os processos mentais dos professores, em termos de planeamento e de tomada de decisões, os dois outros níveis de pensamento do professor presentes no esquema de Clark e Peterson (1986). Já temos algum conhecimento sobre as crenças – embora haja, claramente, necessidade de o aprofundar significativamente – mas ainda não sabemos como é que os professores planeiam a sua acção em termos de gestão de sala de aula, em que se baseiam e que passos seguem no processo de tomada de decisões interactivas, por exemplo, nas situações em que têm que responder a um comportamento perturbador de um aluno. Parece-nos que as observações das salas de aula, complementadas com entrevistas, como tem vindo a ser prática corrente (Campbell *et al.*, 2001; Cothran, Kullina & Garrahy, 2003; Lonka, Joram e Bryson, 1996; Sato & Kleinsasser, 2004), com o recurso a

vinhetas (Brophy, 1996; Tillema, 1995), e com a análise de produtos, como as planificações, constituem os instrumentos mais adequados ao estudo destas dimensões.

Os resultados obtidos nesta investigação, apesar de limitados e de constituírem apenas uma primeira “investida” nesta área, dão-nos já uma ideia do funcionamento dos professores nesta dimensão. Sabemos que a gestão de sala de aula não é um conceito habitual para os professores portugueses, verificável, por exemplo, na estranheza com que alguns receberam o nosso pedido de entrevista. Sabemos que se trata de um conceito nascido na literatura norte-americana e que aí tem feito grande parte do seu percurso.

Sabemos também que a “importação” de um conceito implica que os estudos nesta área apresentem alguns problemas no emparelhamento de (1) uma forma de pensar a função dos professores a (2) um conjunto de professores que não foram nela preparados. Os resultados obtidos em algumas escalas ressentiram-se desse facto, pois elas foram o resultado de uma transformação, para o nosso país, de um conjunto de itens aplicáveis aos professores norte-americanos. Percebe-se que as populações não são, em absoluto, sobreponíveis. No entanto, sabemos também que todos os professores portugueses fazem gestão de sala de aula, já que se trata de uma tarefa inevitável da acção docente (Doyle, 1986). Se não têm formação específica em técnicas de gestão de sala de aula – o que pode ser constatado com uma breve análise dos programas dos cursos de formação de professores, em que é que se baseiam para organizar as suas tarefas?

Não é de esperar que numa sala de aula, com a grande quantidade de exigências colocadas ao professor, este seja capaz de fazer uma dedução das práticas mais adequadas a partir de um conjunto de formulações teóricas (Roth, Masciotra & Boyd, 1999). Acrescentaremos ainda que, se autores com a estatura de Jere Brophy, de Virginia Richardson e de tantos outros que foram sendo citados ao longo deste trabalho, referem a não-existência de procedimentos claros de gestão de sala de aula numa perspectiva sócio-construtivista, não será certamente de esperar que eles possam emergir da reflexão que os professores fazem das suas práticas, dos seus recursos e dos seus problemas. Provavelmente muitos professores adoptam uma via tradicional de ensino, não isenta de críticas, mas bem apetrechada de

instrumentos, estratégias e recursos para gerir uma sala de aula, na qual se sentem seguros e confortáveis. Num clima de favorecimento das perspectivas centradas no aluno, para estes professores, a aceitação de estratégias centradas no professor poderá ser experienciada como algo inconsistente ou até mesmo dissonante.

Porventura a conclusão maior a retirar do nosso trabalho é que é indispensável as escolas de formação de professores investirem seriamente na preparação dos seus alunos nesta área específica da função docente, para evitar o risco de uma população docente com dificuldades em criar as condições necessárias, nas suas salas de aula, para que o ensino e, evidentemente, a aprendizagem, possam ocorrer com eficácia. Importa também que, nesse processo, não sejam esquecidas as crenças pessoais, uma vez que a valorização individual de uma determinada forma de acção depende do modo como esta é integrada no sistema de crenças (Joram & Gabriele, 1998; Tillema, 1995).

O trabalho de formação passa, portanto, pela constituição de quadros de referência teóricos que permitam uma compreensão da fundamentação das práticas, da sua utilidade e, se possível, da sua eficácia a diversos níveis. Dessa forma, os professores poderão então, na sua prática, optar, em consciência, pelas formas de acção mais adequada, quer a si próprios, quer aos seus alunos, quer aos seus contextos.

Bibliografia

Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (1981). *História da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1990). *Applied behavior analysis for teachers*. Columbus, OH: Merrill

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (3ª Ed.)*. Braga: Psiquilibrios

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France

Anderson, L. W. & Bird, T. (1995). How Three Prospective Teachers Construed Three Cases of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 479-499

Anderson, L. W. (1987). The Classroom Environment Study: Teaching for Learning. *Comparative Education Review*, 31, 69-87

Anderson, L. W. (2003). *Classroom Assessment: Enhancing the Quality of Teacher Decision Making*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Angelo, T.A., & Cross, P.K. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Barca, A. (1992). *Psicología de la Educacion e Intervencion Psicopedagogica (vol. I): antecedentes históricos, aproximacion conceptual y metodológica*. La Coruña: Asociacion Galega de Psicopedagogia.
- Bardin, L. (1994). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bergin, C. & Bergin, D. A. (1999). Classroom Discipline that Promotes Self-Control. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(2), 189-206
- Berliner, D. C. (2005). The Place of Process-Product Research in Developing the Agenda for Research on Teacher Thinking. In P. M. Denicolo & M. Kompf, M. (Eds.), *Teacher Thinking and Professional Action* (pp. 3-15). London: Routledge
- Bitter, J. R.; Pelonis, P. & Sonstegard, M. A. (2004). *Adlerian Group Counseling and Therapy: Step-by-Step*. New York: Brunner-Routledge
- Blackburn, S. (1994). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva
- Boakerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach – EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction*, 12, 589, 604
- Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C., & Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11, 35-51
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673-708). New York: Simon & Schuster Macmillan
- Borko, H. & Shavelson, R. (1988). Especulaciones sobre la formación del profesorado: Recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. In L. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento*,

creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículo y la formación del profesorado (pp. 259-275). Alcoy: Editorial Marfil

Borko, H., & Shavelson, R. (1990). Teachers' decision making. In B. Jones, & L. Idols (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 311-346). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Bragg, D. D. & Laanan, F. S. (2001). Benjamin Bloom. In L. Bresler, D. E. Cooper & J. A. Palmer (Eds.), *Fifty Modern Thinkers in Education* (pp. 85-90). London: Routledge

Bredo, E. (2003). The Development of Dewey's Psychology. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Educational Psychology: A Century of Contributors* (pp. 81-113). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Brophy, J. & Alleman, J. (1998). Classroom Management in a Social Studies Learning Community. *Social Education* 62(1), 56-58

Brophy, J. (1996). *Teaching Problem Students*. New York: The Guilford Press

Brophy, J. (1999). Perspectives of Classroom Management: Yesterday, Today and Tomorrow. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond Behaviorism: Changing the classroom management paradigm* (pp. 43-56). Boston: Allyn and Bacon.

Brophy, J. (2006). Graham Nuthall and Social Constructivist Teaching: Research-Based Cautions and Qualifications. *Teaching and Teacher Education*, 22, 529-537

Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253

Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da Educação: Conceção Antinómica da Educação*. Porto: ASA

- Calderhead, J. (1995). Teachers as Clinicians. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 9-11). New York: Pergamon Press
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan (pp.
- Campbell, J., Smith, D., Boulton-Lewis, G., *et al.* (2001). Students' perceptions of teaching and learning: the influence of students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 7(2), 173-187
- Canter, L. & Canter, M. (2001). *Assertive Discipline (3rd Ed.)*. LA: Canter & Associates
- Capková, D. (1998). The work of Comenius: An inspiration for today. In Núcleo de Análise e Intervenção Educacional da FPCE-UC (org.), *Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes* (pp. 205-212). Coimbra: Livraria Minerva
- Carr, D. (2002). *Making Sense of Education: an introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*. London: Routledge Falmer
- Catecismo da Igreja Católica (2000). Acedido em 25 de Janeiro, 2005, de http://www.vatican.va/archive/ccc/index_po.htm
- Cauly, O. (1999). *Comenius*. Lisboa: Instituto Piaget
- Chall, J. S. (2000). *The Academic Achievement Challenge: what really works in classrooms*. New York: The Guildford Press

- Claparède, E. (1928). Pedagogical Tendencies. In E. L. Schaub (Ed.), *Philosophy Today, Essays on Recent Developments in the Field of Philosophy* (pp. 310-320). Chicago: The Open Court Publishing Company
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Clark, C. & Yinger, R. (1979). Teachers' thinking. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (pp. 231-263). Berkeley: McCutchan
- Cochran, K. F., DeRuiter J. A. & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: an integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44, 263-272.
- Cooper, D. H. and L. R. Valli (1996). Designing Classrooms for Inclusion: Beyond Management. In D. L. Speece and B. K. Keogh (Eds.), *Research on Classroom Ecologies: Implications of Inclusion of Children with Learning Disabilities* (143-162). NY: Lawrence Erlbaum Associates
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H. & Garrahy, D. A. (2003). "This is kind of giving a secret away...": students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19, 435-444.
- den Brock, P., Bergen, T., Stahl, R. J., & Brukelmans, M. (2004). Students' perceptions of teacher control behaviours. *Learning and Instruction*
- Denicolo, P. M. & Kompf, M. (2005). Conceptual Frames for Teacher Thought and Action. In P. M. Denicolo & M. Kompf (eds.), *Teacher Thinking and Professional Action* (1-3). London: Routledge

- Departamento da Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º ciclo (4ª Ed.)*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação
- Despain, B. C., Livingston, M. J. & McClain, B. R. (1995). Assessing the Consistency between Teachers' Philosophies and Educational Goals. *Education*. 116, 1, 124
- Dickerson, A. B (2003). *Kant on Representation and Objectivity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dobson, J. (1970). *Dare to Discipline*. Wheaton, Illinois: Tyndale House Publishers
- Dobson, J. (1992). *The New Dare to Discipline*. Wheaton, Illinois: Tyndale House Publishers
- Donahue, K. M., Perry, K. E. & Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Applied Developmental Psychology*, 24, 91-118
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd Ed. pp. 392-431). New York, MacMillan Publishing Company
- Dreikurs, R. (1964). *Children: The Challenge*. New York: Hawthorn Books
- Dubreucq, F. (1993). Jean-Ovide Decroly. *PROSPECTS: the quarterly review of comparative education*, 23 (1/2), 249-275
- Dubs, R. (1995). Constructivism - Reflections from the perspective of the organization of instruction. *Zeitschrift fur Padagogik*, 41, 889-904

- Duke, D. L. (1979). *Classroom Management* (78th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2). Chicago: University of Chicago Press
- Eisner, E. W. (2000). Benjamin Bloom. *PROSPECTS: The quarterly review of comparative education*, XXX (3), 437-446
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, with Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Ernest, P. (1989). The knowledge beliefs and attitudes of the mathematics teacher: a model. *Journal of Education for Teaching*, 15 (1), 13-32
- Fenstermacher, G. D. & Soltis, J. F. (1998). *Approaches to Teaching* (3rd Ed.). New York: Teachers College Press
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of Research on Teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd Ed., pp. 37-49). New York: MacMillan
- Fernandes, E. (1994). Introdução. In. F. Hegel, *Discursos sobre Educação*. Lisboa: Colibri
- Ferreira Gomes, J. (1966). Introdução. In J. A. Coménio, *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Ferreira, M. S. (2002). *Estudo das Orientações dos Professores do Primeiro Ciclo Face à Educação dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

- Filloux, J.-C. (1993). Émile Durkheim. *PROSPECTS: Quarterly review of comparative education*, 23 (1/2), 303-320
- Foray, P. (1993). Alain. *PROSPECTS: The Quarterly Review of Comparative Education*, 23 (1/2), 21-37
- Freiberg, J. (1999). Beyond Behaviorism. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond Behaviorism: Changing the classroom management paradigm* (pp. 3-21). Boston: Allyn & Bacon
- Garrahy, D. A., Cothran, D. J. & Kulinna, P. H. (2005). Voices from the trenches: An Exploration of Teachers' Management Knowledge. *Journal of Educational Research*, 99(1), 56-63
- Gilbert, R. (1986). *As ideias actuais em pedagogia (5ª Ed.)*. Lisboa: Moraes Editores
- Gilberts, G. H. & Lignugaris-Kraft, B. (1997). Classroom Management and Instruction Competencies for Preparing Elementary and Special Education Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 597-610
- Glasser, W. (1998). *The Quality School Teacher*. New York: Harper Perennial
- Golding, W. (2002). *O Deus das Moscas*. Porto: Público Comunicação Social
- González, P. F. (2003). *O Movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora
- Good. T. & Brophy, J. (1997). *Looking in Classrooms (7th Ed.)*. New York: Longman
- Gordon, T. (2003). *Teacher Effectiveness Training*. New York: Three Rivers Press

- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto, apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto
- Grimmet, P., & MacKinnon, A. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. In G. Grant (Ed.), *Review of research in education* 18, pp. 59-74 Washington, DC: AERA.
- Grossman, P. M (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press
- Hameline, D. (1993). Édouard Claparède. *PROSPECTS: The Quarterly Review of Comparative Education*, 23 (1/2), 159-171
- Harmin, M., Rath, L. E. & Simon, S. B. (1978). *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing
- Hart, T. E. (2003). Friedrich Nietzsche. In L. Bresler, D. E. Cooper & J. A. Palmer (Eds.), *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey* (pp. 54 -59). New York: Routledge.
- Hill, T. & Lewicki, P. (2006). *STATISTICS: Methods and Applications*. Tulsa, OK: StatSoft
- Hobson, P. (2001). A. S. Neill. In L. Bresler, D. E. Cooper & J. A. Palmer (Eds.), *Fifty Major Thinkers on Education: From Piaget to the Present Day* (pp. 1-5). London: Routledge
- Hofer, B. K. (2002). Epistemological world views of teachers: from beliefs to practice. *Issues in Education*, 8(2), 167-174

- Holt-Reynolds, D. (2000). What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 16, 21-32
- Hyman, I. A., & P. A. Snook (2000). Dangerous Schools and What You Can Do about Them. *Phi Delta Kappan*, 81(7), 488
- Imwold, C., Rider, R., Twardy, B., Oliver, P., Griffin, M. & Arsenault, D. (1984). The effect of planning on the teaching behavior of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 1, 50-56.
- Ishaq, W. (1991). Walden Two in Real Life: Behavior Analysis in the Design of a Culture. In W. Ishaq (Ed.), *Human Behavior in Today's World* (pp. 249-257). New York: Praeger Publishers
- Januário, C. (1992). *O pensamento do professor. Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Januário, C. (1995). Relação entre pensamento e acção no ensino em educação física. *Agon*, 2, 103-119.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Jaquet-Francillon, F. (2004). L'enfant comme personne: un fondement culturel de l'Education nouvelle. In A. Ohayon, D. Ottavi, & A. Savoye (eds.), *L'Éducation Nouvelle, histoire, présence et devenir* (pp. 47-67). Berne: Peter Lang

- Johnson, M. & Brooks, H. (1979). Conceptualizing classroom management. In D. L. Duke (ed.), *Classroom Management*, (78th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2). Chicago: University of Chicago Press
- Jones, F. (2000). *Tools for Teaching*. Santa Cruz, CA: Fred H. Jones & Associates
- Jones, V. (1996). Classroom Management. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., pp. 503-521). New York: Simon & Schuster.
- Joram, E. & Gabriele, A. J. (1998). Preservice teachers' prior beliefs: transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 175-192
- Kajs, L. T. (2006). Reforming the Discipline Management Process in Schools: An Alternative Approach to Zero Tolerance. *Educational Research Quarterly*, 29(4), 16-27
- Kanz, H. (1993). Immanuel Kant. *PROSPECTS: The Quarterly Review of Comparative Education*, 23 (1/2), 789-806
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Reinhart and Winston
- Kramer, R. (1988). Maria Montessori: A Biography. Reading, MA: Perseus Books
- Krumboltz, J., Ford, M., Nichols, C., & Wentzel, K. (1987). The goals of education. In R. C. Calfee (Ed.), *The study of Stanford and the schools: Views from the inside: Part II*. Stanford, CA: School of Education, Stanford.

- Leinhardt, G. (2005). A contrast of Novice and Expert Competence in Math Lessons. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Teacher Thinking and Professional Action* (pp. 41-58). London: Routledge
- Leinhardt, G., Young, K. M., & Merriman, J. (1995). Integrating Professional Knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5, 401-408
- Lemos, M. S. (1996). Students' and Teachers' Goals in the Classroom. *Learning and Instruction*, 6(2), 151-171
- Levin, J., & Nolan, J. F. (2000). *Principles of Classroom Management: A Professional Decision-Making Model* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Lewis, R., & Lovegrove, M. N. (1987). What students think of teachers' classroom control techniques: results from four studies. In N. Hastings & J. Schwieso (Eds.), *New Directions on Educational Psychology* (Vol. 2 Behaviour and Motivation in the Classroom, pp. 93-113). London: The Falmer Press.
- Lonka, K., Joram, E. & Bryson, M. (1996). Conceptions of learning and knowledge: does training make a difference?. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 240-260
- Lopes, J. (2002). *Problemas do Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de "Ensinaagem"*. Coimbra: Quarteto
- Lowyck, J. (1988). Pensamientos y rutinas del profesor. Una bifurcación?. In L. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 121-133). Alcoy: Editorial Marfil.

- Lubienski, R. A. (1999). *Montessori for the New Millennium: Practical Guidance on the Teaching and Education of Children of All Ages, Based on a Rediscovery of the True Principles and Vision of Maria Montessori*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCaslin, M. & Good, T. (1992). Compliant cognition: the misalliance of management and instructional goals in current school reform. *Educational Researcher*, 21(3), 4-17
- Madsen, C. H. & Madsen, C. K. (1981). *Teaching/Discipline: A Positive Approach for Educational Development*. Raleigh, NC: Contemporary Publishing
- Marcelo, C. (1986). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza – anuario interuniversitario de didáctica*, 4/5, 31-47.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano Editora
- Marques, R. (2001). *História Concisa da Pedagogia*. Lisboa: Plátano Editora
- Márquez, G. G. (2003). *Viver para Contá-la*. Lisboa: Círculo de Leitores
- Martin, J. R. (2003). Maria Montessori. In L. Bresler, D. E. Cooper & J. A. Palmer (Eds.), *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey* (pp. 224-229). New York: Routledge.

- Martin, N. K., & Baldwin, B. (1993a, April 12-16). *Validation of an Inventory of Classroom Management Style: Differences between Novice and Experienced Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, Georgia.
- Martin, N. K., & Baldwin, B. (1993b, November, 10-12). *An Examination of the Construct Validity of the Inventory of Classroom Management Style*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Martin, N. K., & Baldwin, B. (1996, January 1996). *Perspectives Regarding Classroom Management Style: Differences between Elementary and Secondary Level Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Martin, N. K., & Shoho, A. R. (1999, April 19-23, 1999). *Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences between Traditional and Alternative Certification Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Martin, N. K., & Shoho, A. R. (2000, January 27-29). *Teacher Experience, Training & Age: The Influence of Teacher Characteristics on Classroom Management Style*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Dallas, Texas.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1995, April 18-22). *Beliefs Regarding Classroom Management Style: Relationships to Particular Teacher Personality Characteristics*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory. *Journal of Classroom Interaction*, 33(2), 6-15.

- Martin, S. D. (2004). Finding Balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice. *Teaching and Teacher Education*, 20, 405-422.
- Mathews, M. R. (2000). Appraising constructivism in science and mathematics. In D. Phillips (ed.), *Constructivism in Education* (pp. 161-192). Chicago: University of Chicago Press.
- Maturana, H. & Varela, F. (1973). Autopoiesis and Cognition: the Realization of the Living. R. S. Cohen & M. W. Wartofsky (Eds.), *Boston Studies in the Philosophy of Science* 42. Dordrecht: D. Reidel Publishing
- McCutcheon, G. (1980). How Do Elementary School Teachers Plan? The Nature of Planning and Influences on It. *Elementary School Journal*, 81 (1), 4-23
- McEwan, B., Gathercole, P. & Nimmo, V. (1999). Application of Judicious Discipline: A Common Language for Classroom Management. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviourism: Changing the classroom management paradigm* (pp. 98-118). Boston: Allyn & Bacon
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2001). Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 94(3), 171–184.
- Minois, G. (2004). *As origens do mal: uma história do pecado original*. Lisboa: Teorema
- Montaigne (2003). *Três ensaios: do professorado, da educação das crianças, da arte de discutir*. Lisboa: Vega

- Morrison, K. (2001). Carl Bereiter. In L. Bresler, D. E. Cooper & J. A. Palmer (Eds.), *Fifty Major Thinkers on Education: From Piaget to the Present Day* (pp.224-229). London: Routledge
- Munby, H., Russel, T. & Martin, A. K. (2001). Teachers' Knowledge and How it Develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th Ed., pp. 877-904). Washington: AERA
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill: a radical approach to child rearing*. New York: Hart Publishing
- Not, L. (1981). *As Pedagogias do Conhecimento*. São Paulo: Difel.
- O'Hagan, T. (2003). Jean-Jaques Rousseau. In L. Bresler, D. E. Cooper & J. A. Palmer (Eds.), *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey* (pp. 55-60). New York: Routledge.
- Olafson, L. & Schraw, G. (2006). Teachers' Beliefs and Practices within and across domains. *International Journal of Educational Research*, 45, 71-84
- Onrubia, J. (1999). Ensinar: Criar Zonas de Desenvolvimento Proximal e Intervir nelas. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala (eds.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. São Paulo: Editora Ática
- Oppedenaker, M.-C. & Van Damme, J.V. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21
- Ottavi, D. (2004a). Observer pour connaître: Niccolo Tommaseo et la découverte de l'enfant. In A. Ohayon, D. Ottavi & A. Savoye (Eds.), *L'Education Nouvelle, histoire, presence et devenir* (11-28). Berne: Peter Lang

- Ottavi, D. (2004b). Roger Cousinet et la société enfantine. In A. Ohayon, D. Ottavi & A. Savoye (Eds.), *L'Education Nouvelle, histoire, presence et devenir* (125-145). Berne: Peter Lang
- Pacheco, J. (1993). *O pensamento e a acção do professor em formação*. Dissertação de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375
- Patrício, M. F. (1998). Coménio: linhas de força de uma filosofia da educação. In Núcleo de Análise e Intervenção Educacional da FPCE-UC (org.), *Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes* (pp. 609-616). Coimbra: Livraria Minerva
- Pavlov, I. P. (1927). Conditioned Reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex. Acedido em 30 de Janeiro de 2006 em <http://psychclassics.yorku.ca/Pavlov/>
- Pedhazur, E., Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, design, and analysis. An integrated approach*. London: Lawrence Erlbaum Ass., Pub.

- Peprnik, J. (2003). Jan Amos Comenius. In L. Bresler, D. E. Cooper & J. A. Palmer (Eds.), *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey* (pp. 41-45). New York: Routledge.
- Phillips, D. C. (1996). Philosophical perspectives. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational psychology* (pp. 1005-1019). New York: Simon & Schuster MacMillan
- Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius. *PROSPECTS: The Quarterly Review of Compared Education*, 23(1/2), 173-196
- Pleines, J. E. (1993). Georg Hegel. *PROSPECTS: The Quarterly Review of Compared Education*, 23(3/4), 639-648
- Pointon, P. & Kershner, R. (2000). Making decisions about organising the primary classroom environment as a context for learning: the views of three experienced teachers and their pupils. *Teaching and Teacher Education*, 16, 117-127
- Pope, M. (1993). Anticipating teacher thinking. In D. Christopher, J. Calderhead & P. Denicolo (Eds.), *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development* (pp. 19-33). London: The Falmer Press
- Prawat, R. S. & Floden, R. E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychologist*, 29, 1, 37-48
- Psunder, M. (2005). How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens? Slovenian teachers' and students' views. *Teaching and Teacher Education*, 21, 273-286
- Putnam, R. T. (1987). Structuring and Adjusting Content for Students: A Study of Live and Simulated Tutoring of Addition. *American Educational Research Journal*, 24, 1, 13-48

- Quick, R. H. (1890). *Essays on Educational Reformers*. New York: D. Appleton.
- Rabelais (1994). *Pantagruel*. Lisboa: Vega
- Raillon, L. (1993). Roger Cousinet. *PROSPECTS: The Quarterly Review of Comparative Education*, 23(1/2), 221-233
- Ravitch, D. (2000). *Left Back: A Century of Battles over School Reform*. New York: Simon & Schuster.
- Richardson, V., & Fallona, C. (2001). Classroom Management as Method and Manner. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 705-728.
- Richardson, V. (1986). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., pp. 102-119). New York: Simon & Schuster.
- Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*, 105, 9, 1623-1640
- Rigoni, D. (1998). Classroom Management as Moral Education: A Durkheimian Perspective. In W. S. F. Pickering & G. Walford (eds.), *Durkheim and Modern Education* (pp. 183-200). London: Routledge.
- Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C. & LeParo, K. M. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44, 141-165
- Rogers, C. & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn* (3rd ed.). Ohio: Merrill
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). Models of teaching and learning: participation in a community of learners. In D. R. Olson & N. Torrance

(Eds.), *Handbook of Education and Human Development: New models of learning, teaching and schooling* (388-414). Oxford: Blakwell.

Röhrs, H. (1994). Maria Montessori. *PROSPECTS: The quarterly review of comparative education*, 24(1/2), 169-183

Roth, W. M., Masciostra, D., & Boyd, N. (1999). Becoming-in-the-classroom: a case study of teacher development through coteaching. *Teaching and Teacher Education*, 15, 771-784.

Rousseau, J. J. (s.d.). *Émile*. Acedido em 30 de Janeiro de 2006 em <http://www.gutenberg.org/dirs/etext04/emile10.txt>

Saffange, J. F. (1994). Alexander Sutherland Neill. *PROSPECTS: The quarterly review of comparative education*, 24(1/2), 217-229

Sargent, P. (1976). *Between Two Wars: The Failure of Education, 1920-1940*. Boston: Porter Sargent.

Sato, K. & Kleinsasser, R. C. (2004). Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English department. *Teaching and Teacher Education*, 20, 797-816

Schechtman, Z. & Leichtentritt, J. (2004). Affective teaching: a method to enhance classroom management. *European Journal of Teacher Education*, 27, 3, 324-333

Schraw, G. & Olafson, L. (2002). Teachers' Epistemological World Views and Educational Practices. *Issues in Education*, 8, 2, 99-149

Schuh, K. L. (2004). Learner-centered principles in teacher-centered practices?. *Teaching and Teacher Education*, 20, 833-846

- Sérgio, A. (1966). Anotações e prefácio. In J. J. Rousseau, *Emílio*. Lisboa: Inquérito
- Shavelson, R. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 4, 455-498.
- Shavelson, R. J. (1973). What is the basic teaching skill?. *Journal of Teacher Education*, 24, 2, 144-51
- Shavelson, R. J. (1983). Review of research on teachers' pedagogical judgements, plans and decisions. *Elementary School Journal*, 83
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd Ed., 3-36). New York: MacMillan Publishing Company
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 51, 1-22
- Silva, A. (1938). *A Vida de Pestallozi*. Lisboa: Seara Nova
- Silva, C. F.; Nossa, P. N.S. & Silvério, J. M. A. (2000). *Incidentes Críticos na Sala de Aula: Análise Comportamental Aplicada (ACA)*. COimbra: Quarteto
- Skinner, B. F. (1935). Two types of conditioned reflex and a pseudo type. *Journal of General Psychology*, 12, 66-77
- Skinner, B. F. (1948). *Walden Two*. New York: Macmillan.

- Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? *Psychological Review*, 57, 193-216
- Smith, K. E. (1997). Student teachers' beliefs about developmentally appropriate practice: pattern, stability, and the influence of Locus of Control. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 221-243
- Söetard, M. (1994). Johann Heinrich Pestalozzi. *PROSPECT: The quarterly review of comparative education*, 24 (1/2), 297-310
- Sokol, L., Smith, D. G. & Mowat, H. (2003). Alternative certification teachers' attitudes toward classroom management. *High School Journal*, 86(3), 8-16
- Stroot, S. & Morton, P. (1989). Blueprints for learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 2, 213-222.
- Spera, C. & Wentzel, K. R. (2003). Congruence between students' and teachers' goals: implications for social and academic motivation. *International Journal of Educational Research*, 39, 395-413
- Suchodolski, B. (1992). *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte
- Sutcliffe, J. & Whitfield, R. (1979). Classroom-based teaching decisions. In J. Eggleston (Ed.), *Teacher decision making in the classroom* (pp. 8-37). London: Routledge & Kegan Paul.
- Tamir, P. (1991). Professional and Personal Knowledge of Teachers and Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 7, 3, 263-268
- Tauber, R. T. (1999). *Classroom Management: Sound Theory and Effective Practice*. Westport, CT: Bergin & Garvey

- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35, 1, 25-44
- Tillema, H. H. (1995). Changing the Professional Knowledge and Beliefs of Teachers: A training study. *Learning and Instruction*, 5, 291-318
- Tröhler, D. (2003). Johann Heinrich Pestalozzi. In L. Bresler, D. E. Cooper & J. A. Palmer (Eds.), *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey* (pp. 64-69). New York: Routledge.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Warner, R. S. (1987). Teaching Theory in an Empirically-Oriented Graduated Program. *American Sociologist*, 18(1), 37-41
- Weick, K. E. (1979). Cognitive processes in organization. In B. M. Staw (ed.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 1, pp. 41-74). Greenwich: JAI Press
- Weinstein, C. S., Curran, M. & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally Responsive Classroom Management: Awareness Into Action. *Theory into Practice*, 42, 4, 269-275
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S. & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55, 1, 25-38
- Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115

- Westbrook, R. B. (1993). John Dewey. *PROSPECTS: The Quarterly Review of Comparative Education*, 23, ½, 279-291
- Wolff, D. (1994). Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die neueren Sprachen*, 93, 407-429
- Wolfgang, C. H. (1996). *The Three Faces of Discipline for the Elementary School Teacher: Empowering the Teacher and Students*. Boston: Allyn & Bacon
- Wolfgang, C. H. (2001). *Solving Discipline and Classroom management problems: Methods and Models for Today's Teachers (5th Ed.)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons
- Wolfgang, C. H. & Glickman, C. D. (1986). *Solving Discipline Problems: Strategies for Classroom Teachers (2nd Ed.)*. Boston: Allyn & Bacon
- Wormser, G. (1994). Montaigne. *PROSPECTS: The Quarterly Review of Comparative Education*, 24 (1/2), 107-119
- Wragg, E. C. & Dooley, P. A. (1989). Class Managemento during Teaching Practice. In E.C. Wragg (Ed.), *Classroom Teaching Skills: the research findings of the teacher education project*. London: Routledge
- Yinger, R. J. (1977). *A study of teacher planning*. Tese de doutoramento apresentada na Michigan State University.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zigmond, N. (1996). Organization and management of general education classroom. In D. L. Speece & B. K. Keogh (Eds.), *Research on Classroom Ecologies* (pp. 163-190). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimring, F. (1994). Carl Rogers. *PROSPECT: The quarterly review of comparative education*, 24 (3/4), 411-422

Anexos

Anexo 1 – Escalas utilizadas

INTRODUÇÃO

Trabalhando a nível da formação de professores, estamos conscientes das dificuldades que muitos professores vêm sentindo em ensinar as suas turmas devido a situações de indisciplina, desinteresse, falta de empenho, etc., parecendo-nos fundamental conhecer aprofundadamente o(s) processo(s) de gestão e organização de sala de aula que melhor respondem a tais problemas. Este campo de estudo tem vindo a mostrar-se de uma enorme abrangência tendo-se concluído que não é possível comparar as práticas desenvolvidas pelos professores, sem analisar simultaneamente as crenças e opiniões que possuem relativamente ao ensino e aos papéis atribuídos à escola, aos professores e aos alunos, pois serão estas a moldar o tipo de sala de aula que desejam implementar.

Este conjunto de questionários tem por objectivo estudar as crenças e opiniões que os professores possuem relativamente a alguns dos aspectos referidos e conhecer as práticas habitualmente desenvolvidas nas suas salas de aula.

Esta pesquisa, para a qual solicitamos a sua cooperação incide sobre um grupo de cerca de 500 professores do primeiro ciclo do ensino básico da região do Grande Porto. Ao longo das páginas seguintes irá encontrar um conjunto de afirmações, com as quais poderá concordar em maior ou menor grau. **Não há, contudo, em nenhum dos questionários, respostas certas ou erradas.** É importante que, ao responder, transmita o mais fielmente possível as suas opiniões sem se preocupar com o que possam ser, hoje, as posições da maioria dos professores ou de muitos especialistas em educação.

Garantimos o **anonimato** para todos os questionários, solicitando apenas alguns dados que nos permitam descrever um pouco melhor o grupo de professores em análise.

Agradecemos sinceramente a sua colaboração..

Por favor não se esqueça de responder a **todas** as questões.

Muito Obrigado

Miguel Augusto Santos

CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

Por favor, complete esta folha de identificação:

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Idade: _____ Anos

Tempo de Serviço: _____ Anos

Habilitações literárias:

Bacharelato em:	Ano:
-----------------	------

Licenciatura em:	Ano:
------------------	------

Especialização/Pós	Ano:
--------------------	------

Graduação em:	
---------------	--

Mestrado em:	Ano:
--------------	------

Doutoramento em:	Ano:
------------------	------

Ano de escolaridade a leccionar:

☐ 1º ano ☐ 2º ano ☐ 3º ano ☐ 4º ano

☐ Sem turma

Instruções:

Estão listados abaixo 18 possíveis objectivos de ensino. Peço-lhe que os leia atentamente e que *seleccione* os 6 que lhe parecem mais importantes no nível de ensino que lecciona, *listando-os por ordem de importância* (sendo o 1 o mais importante). Lembre-se que não há respostas correctas nem incorrectas, interessando apenas a sua própria opinião.

1. Desenvolver a capacidade de pensar criativamente.	
2. Desenvolver o exercício dos direitos e das responsabilidades da cidadania.	
3. Desenvolver a capacidade de aplicar as aprendizagens a novas situações.	
4. Desenvolver competências de resolução de problemas.	
5. Melhorar as competências linguísticas.	
6. Desenvolver a abertura a novas ideias e o prazer pela aprendizagem ao longo da vida.	
7. Aumentar a capacidade de concentração.	
8. Aprender a ler, escrever e contar.	
9. Melhorar a auto-estima/auto-confiança	
10. Desenvolver competências, estratégias e hábitos de estudo adequados.	
11. Aprender factos e termos relativos às diversas áreas do saber.	
12. Desenvolver competências de liderança.	
13. Cultivar o respeito pelos valores próprios de cada um.	
14. Desenvolver a capacidade de fazer escolhas éticas.	
15. Desenvolver a capacidade de trabalhar produtivamente com os outros.	
16. Cultivar um compromisso activo com a honestidade.	
17. Melhorar a capacidade de organizar e utilizar o tempo de forma eficaz.	
18. Aprender conceitos e teorias relativos às diversas áreas do saber.	

Instruções:

Por favor, seleccione a frase (A ou B) em cada item que melhor descreve a sua crença ou descreve o que faria na sua própria sala de aula. Não há respostas certas ou erradas. Se estiver em desacordo com ambas as opções, seleccione aquela com a qual o seu desacordo é menor. Se concordar com ambas, identifique aquela com que concorda mais. Por favor responda a todas as questões.

A	Deve permitir-se aos alunos a liberdade de perseguir os seus interesses e de serem bem-sucedidos nessas áreas.	Se os alunos se esforçarem e seguirem as minhas orientações, serão bem sucedidos na escola.	B
A	Os professores devem conversar com os alunos relativamente à qualidade dos seus trabalhos.	Os professores devem fornecer feedback relativamente à qualidade do seu desempenho.	B
A	O objectivo primário do trabalho de casa é fornecer actividades suplementares que vão de encontro às necessidades e interesses dos alunos.	O objectivo primário do trabalho de casa é reforçar as competências aprendidas na sala de aula.	B
A	A utilização do espaço depende da actividade em curso.	Não gosto que um aluno se sente no meu lugar sem autorização.	B
A	Os alunos necessitam da estrutura de uma rotina diária organizada pelo professor.	A responsabilidade e a auto-disciplina são promovidas quando os alunos criam as suas próprias rotinas diárias.	B
A	As regras são importantes porque moldam o comportamento e o desenvolvimento dos alunos.	As regras da sala de aula limitam a capacidade de os alunos desenvolverem um código moral próprio.	B
A	Quando um aluno perturba a sala ou incomoda os outros alunos, posso não dizer nada mas olho directamente e com ar sério para ele.	Quando um aluno perturba a sala de aula ou incomoda os outros alunos, mando-o estar quieto.	B
A	Eu encorajo os meus alunos a tratarem-se com respeito e cortesia.	Eu obrigo os meus alunos a tratarem-se com amizade, cortesia e respeito.	B
A	Ao mudar de uma actividade de aprendizagem para outra, permito que os alunos progridam ao seu próprio ritmo, pois todos nós aprendemos com velocidades diferentes.	Ao mudar de uma actividade de aprendizagem para outra, eu dou instruções aos alunos sobre como proceder.	B
A	Geralmente, penso que é melhor atribuir lugares específicos aos alunos na sala.	Geralmente, penso que é melhor permitir que os alunos seleccionem os seus lugares na sala.	B
A	A criatividade e a expressividade dos alunos deverão ser encorajadas e alimentadas o mais possível.	Os professores devem estabelecer os limites e as regras dentro da sala de aula.	B
A	Durante uma aula sobre os Direitos do Homem, um aluno começa a contar uma história acerca de um vizinho que foi preso por tráfico de droga. Eu iria provavelmente lembrar ao aluno de forma gentil mas firme que a aula tem que continuar.	Durante uma aula sobre os Direitos do Homem, um aluno começa a contar uma história acerca de um vizinho que foi preso por tráfico de droga. Eu iria provavelmente deixar que o aluno acabasse a história para que ele percebesse a relação entre o objectivo da lição e o incidente.	B
A	Se um aluno estiver repetidamente fora da tarefa, eu irei provavelmente castigá-lo.	Se um aluno estiver repetidamente fora da tarefa, eu irei provavelmente perguntar-lhe porque não está a trabalhar.	B
A	O professor deve decidir quais os tópicos que os alunos vão estudar e de que forma o vão fazer.	A aprendizagem torna-se significativa quando os alunos têm uma palavra a dizer relativamente aos tópicos de aprendizagem e às suas tarefas.	B
A	Quando um dos alunos mais	Quando um dos alunos mais	B

	consciosos não completa um trabalho a tempo, assumo que tem uma razão legítima e que o irá entregar quando estiver completo.	consciosos não completa um trabalho a tempo, eu lembro-o que está atrasado.	
A	O professor é quem melhor sabe distribuir os materiais da sala de aula e otimizar a aprendizagem.	Os alunos na minha sala de aula podem utilizar os materiais que queiram durante o processo de aprendizagem.	B
A	Se os alunos acharem que uma regra da sala é injusta, eu devo explicar as razões para a manter.	Se os alunos acharem que uma regra da sala é injusta, ela deve ser substituída por uma que eles considerem justa.	B
A	Os alunos são capazes de desenvolver as suas próprias formas de trabalhar e brincar em conjunto.	A minha responsabilidade como professor é dirigir os alunos na forma de trabalhar relativamente aos objectivos académicos.	B
A	Quando os alunos se comportam adequadamente, tenho por hábito comentar o seu bom comportamento elogiá-lo.	Quando os alunos se comportam adequadamente, eu costumo fornecer recompensas.	B
A	Durante o trabalho no lugar, é importante circular pela sala para gerir o comportamento de aprendizagem dos alunos.	Não é necessário circular durante o trabalho no lugar, pois os alunos são capazes de gerir o seu próprio comportamento e procurar a ajuda do professor se tiverem questões.	B
A	Os alunos reflectem, mas as decisões que tomam não são ainda completamente racionais e morais.	As emoções e as tomadas de decisão dos alunos devem ser consideradas legítimas e válidas.	B
A	Durante a primeira semana de aulas, costumo enunciar as regras da sala de aula e informar os alunos das consequências pela sua desobediência.	Durante a primeira semana de aulas costumo discutir as regras da sala com os alunos.	B
A	A minha responsabilidade como professor é ajudar a auto-descoberta dos alunos.	A minha responsabilidade como professor é valorizar os alunos que obtêm sucesso.	B
A	Eu especifico um tempo determinado para cada tarefa de aprendizagem e tento que os meus planos de cumpram ao máximo.	O tempo dispendido em cada tarefa de aprendizagem deve ser determinado pelas necessidades e interesses dos alunos.	B

Relativamente às seguintes afirmações, diga em que medida é que ela descreve adequadamente a sua sala de aula ou o seu trabalho com os alunos (considere 1 como muito diferente e 4 como exactamente igual).				
A sala tem áreas de aprendizagem bem definidas.	1	2	3	4
Existe um horário estável e previsível de actividades ao longo do dia.	1	2	3	4
As actividades orientadas pelo professor e as actividades livres ocupam aproximadamente o mesmo tempo.	1	2	3	4
O tempo para trabalho em grande grupo não dura mais de 20 minutos por dia.	1	2	3	4
As actividades em grande grupo exigem muita participação dos alunos (ex: canções e dramatizações).	1	2	3	4
Elogio as crianças que demonstram comportamento pró-social apropriado durante os trabalhos em grande ou pequeno grupo.	1	2	3	4
Ensino às crianças os comportamentos sociais adequados para as diversas situações.	1	2	3	4
Há diariamente actividades cooperativas.	1	2	3	4
Exploro os sentimentos e as formas apropriadas de os expressar com os alunos.	1	2	3	4
Participo nas dramatizações com os alunos.	1	2	3	4
Durante o tempo livre, as interacções são guiadas pelas crianças e não por mim.	1	2	3	4
As regras da sala de aula estão claramente definidas.	1	2	3	4
As regras da sala de aula são revistas sempre que necessário.	1	2	3	4
As regras da sala de aula são formuladas de forma positiva.	1	2	3	4
Ignoro os comportamentos que visam apenas chamar a atenção.	1	2	3	4
As crianças têm a possibilidade de fazer escolhas.	1	2	3	4
Utilizo alguns alunos como exemplos do comportamento adequado.	1	2	3	4
Entendo que nos recreios não deve haver qualquer orientação dos alunos.	1	2	3	4
O meu maior cuidado é o desenvolvimento de acções para manutenção da ordem e da disciplina, controlando o comportamento dos alunos.	1	2	3	4
Evito a maior parte dos comportamentos problema adequando o ensino às necessidades e características dos meus alunos.	1	2	3	4
Não imponho limites aos meus alunos, para que eles possam atingir o seu verdadeiro potencial.	1	2	3	4
Normalmente, deixo que os alunos sofram as consequências dos seus comportamentos a não ser que envolvam riscos físicos.	1	2	3	4
Eu estabeleço as regras e os procedimentos e ajudo os alunos a compreender, aceitar e seguir essas regras.	1	2	3	4
Utilizo sistemas de recompensa para motivar os alunos a comportarem-se de forma adequada.	1	2	3	4
Sou tolerante com todas as formas de comportamento dos alunos.	1	2	3	4
A minha posição na sala permite-me saber sempre tudo o que se passa.	1	2	3	4
Dedico muito tempo a promover a qualidade da minha relação com os alunos.	1	2	3	4
A punição e a ameaça de punição são ferramentas necessárias e que utilizo quando necessário.	1	2	3	4
Procuró sempre utilizar recompensas que vão de encontro às preferências dos meus alunos.	1	2	3	4
Procuró sempre utilizar actividades interessantes e adequadas a cada um dos meus alunos pois quando estão envolvidos nessas actividades há menos frustração e aborrecimento.	1	2	3	4
Procuró identificar os sinais de eventuais problemas, pois assim posso intervir preventivamente.	1	2	3	4
Trato os meus alunos com respeito e tento desenvolver a sua responsabilidade e os seus sentimentos de valor pessoal.	1	2	3	4
Procuró sempre desenvolver um alto nível de coesão no grupo de alunos.	1	2	3	4
Tenho o cuidado de adequar as tarefas a cada aluno pois sei que muitas vezes os comportamentos problema resultam de tarefas inadequadas.	1	2	3	4
Tenho muito cuidado com a forma como comunico com os meus alunos.	1	2	3	4
Procuró lidar com os comportamentos problema através da realização de	1	2	3	4

assembleias de turma, em que os próprios alunos analisam os problemas e definem estratégias de resolução.				
Dedico mais tempo a planificar a instrução do que a pensar como lidar com os comportamentos problema.	1	2	3	4
É minha prioridade ajudar o grupo a desenvolver a comunicação, a liderança e competências de resolução de problemas de forma a passar-lhes a responsabilidade de se auto-regularem.	1	2	3	4
Muitas vezes ridicularizo alunos com comportamentos inadequados para a sua idade e nível escolar.	1	2	3	4
Procuro variar ao máximo as estratégias e actividades que utilizo nas minhas aulas, para evitar o cansaço dos alunos.	1	2	3	4
Estabeleço e transmito sempre expectativas e regras razoáveis.	1	2	3	4
Faço com que os alunos percebam que a participação no grupo e nas suas actividades é algo de agradável e recompensador.	1	2	3	4
É através do desenvolvimento de aulas motivadoras e interessantes que diminuo os problemas de disciplina.	1	2	3	4
Procuro demonstrar empatia, aceitação e compreensão pelos meus alunos e pelos seus problemas.	1	2	3	4
Faço todos os possíveis para que os alunos façam e digam tudo aquilo que lhes apetece.	1	2	3	4
A minha sala é ordeira porque não hesito em punir os comportamentos inadequados quando eles ocorrem.	1	2	3	4

Anexo 2 – Guião da Entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA

1. Dados demográficos:
 - a. Idade:
 - b. Tempo de Serviço
 - c. Habilitações
2. Questões
 - a. O que significa para si o Ensino?
 - b. Qual considera ser o papel do professor?
 - c. Qual considera ser o papel dos alunos
 - d. Como é que está organizada a sua sala de aula?
 - e. Porque utiliza essa organização?
 - f. Que rotinas utiliza na sua sala de aula?
 - g. Porque utiliza essas rotinas?
 - h. Como é que são estabelecidas as regras na sala de aula?
 - i. Porque utiliza esses procedimentos?
 - j. Como é que mantém a disciplina na sala de aula?
 - k. Porque utiliza essas estratégias?

Anexo 3 – Protocolo de Observação

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Início da Observação:

Final da Observação:

Entrada na Sala:

Antes do Professor	
Com o Professor	
Depois do Professor	
Calma	
Turbulenta	

Observações:

Todos os alunos seguem as mesmas actividades:

Sim	
Não	

Observações:

Sequência de actividades do professor:

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Observações:

Comportamento dos alunos durante as actividades:

1.	Todos na tarefa	
	Alguns fora da tarefa	
	Muitos fora da tarefa	
	Todos fora da tarefa	
2.	Todos na tarefa	
	Alguns fora da tarefa	
	Muitos fora da tarefa	
	Todos fora da tarefa	
3.	Todos na tarefa	
	Alguns fora da tarefa	
	Muitos fora da tarefa	
	Todos fora da tarefa	
4.	Todos na tarefa	
	Alguns fora da tarefa	
	Muitos fora da tarefa	
	Todos fora da tarefa	
5.	Todos na tarefa	
	Alguns fora da tarefa	
	Muitos fora da tarefa	
	Todos fora da tarefa	
6.	Todos na tarefa	
	Alguns fora da tarefa	
	Muitos fora da tarefa	
	Todos fora da tarefa	

Observações:

Intervenções comportamentais:

Hora	Situação	Intervenção	Consequência

Saída da Sala:

Organizada	
Desorganizada	
Calma	
Turbulenta	

Observações:
